

Nombre completo de las autoras

Gladys Alba Arévalo

Gloria Casas Melo

María Aceneth Novoa Zuluaga

Título del trabajo

Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7° y 8° del colegio José Francisco Socarrás IED.

Ciudad

Bogotá D.C.

Año de elaboración

2009

Número de páginas

194

Número de referencia

Tipo de ilustraciones: Cuadros, gráficos, tablas e imágenes

Material acompañante

Título obtenido

Facultad

Educación

Programa

Maestría en Educación

Calificación

Descripción de palabras claves

Lectura — escritura — didáctica — enseñanza y aprendizaje — ciencias naturales - docente.

AGRADECIMIENTOS

A la institución educativa José Francisco Socarrás, a su equipo directivo; por su apoyo y colaboración al disponer los espacios, tiempo y recursos materiales necesarios para la planeación y ejecución de este proyecto de investigación.

A los docentes y estudiantes sobre quienes se centró este estudio por disposición, espontaneidad y espíritu de colaboración, la cual se evidencio durante todo el tiempo que tomó el desarrollo de este estudio. Así mismo resaltamos el su compromiso y deseo de colaboración cuando se necesitó tiempo extra de sus jornadas laborales.

A los docentes de la línea Sistemas didácticos del lenguaje, por sus valiosos aportes que permitieron el crecimiento tanto intelectual como personal, especialmente Fabiola Cabra, Mauricio Perez y nuestra tutora Zulma Zuluaga.

DEDICATORIAS :

ACENETH:

A mi Hija *Liseht Yurany*, motor de mis días, pues su apoyo constituyo base fundamental y porque gracias al tiempo que le robe a sus cuidados y acompañamiento fue posible la culminación de este trabajo.

A mi madre, esposo, amigas y amigos pues siempre recibí de ellos palabras de aliento que me motivaron para seguir adelante a pesar de la dificultad.

GLADYS:

A *Ángela María*, mi hija porque es la persona más importante de mi vida.

GLORIA

A mis hijas *Karen y Kelly*, porque perdieron que su tiempo se convirtiera en el desarrollo de este proyecto personal.

...A mi amantísimo ex esposo, por su considerado “apoyo” en especial los últimos seis meses. Gracias.

EPIGRAFES

"Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo."

ARNOLD GLASOW

"El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas"

PAULO FREIRE

"Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo".

PAULO FREIRE

**CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA
PRÁCTICA PEDAGOGICA DE DOS DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS
NATURALES EN LOS GRADOS 7° Y 8° DEL COLEGIO JOSÉ FRANCISCO
SOCARRÁS IED.**

GLADYS ALBA AREVALO

GLORIA CASAS MELO

MARIA ACENETH NOVOA ZULUAGA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACION

SISTEMAS DIDACTICOS EN EL CAMPO DEL LENGUAJE

MAESTRIA EN EDUCACION

BOGOTA D.C

2010

**CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA
PRÁCTICA PEDAGOGICA DE DOS DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS
NATURALES EN LOS GRADOS 7° Y 8° DEL COLEGIO JOSÉ FRANCISCO
SOCARRÁS IED.**

GLADYS ALBA ARE VALO

GLORIA CASAS MELO

MARIA ACENETH NOVOA ZULUAGA

ROYECTO DE GRADO

ASESOR TEMATICO: ZULMA PATRICIA ZULUAGA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACION

SISTEMAS DIDACTICOS EN EL CAMPO DEL LENGUAJE

MAESTRIA EN EDUCACION

BOGOTA

Artículo 23, resolución # 13 de 1947

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

TABLA DECONTENIDO

RESUMEN
ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1
CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA 3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 7
OBJETIVOS 9
OBJETIVO GENERAL 9
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 9
JUSTIFICACIÓN

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 12
UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA 12
UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESCRITURA 22
ENTRE EL ESCRIBIR Y LA ESCRITURA 25
Hacia la construcción de sentido 27
La escritura y la enseñanza 31
Características del texto 33
Fases en el proceso de la escritura 35
LA LECTURA COMO PROCESO 36
Lectura y aprendizaje 37
La lectura en la escuela 43
La lectura, un objeto de conocimiento 44
La lectura, un medio para la realización de aprendizajes 47
Comprensión lectora y aprendizaje significativo 47
LOS TIPOS DE TEXTOS 50
Tipos de texto y expectativas del lector 50
¿Cuáles son los tipos de textos o superestructuras existentes? 51
Los objetivos de la lectura 54
Leer para obtener una información precisa 55
Leer para seguir las instrucciones 56
Leer para obtener una información de carácter general 56
Leer para aprender 58

Leer para revisar un escrito propio	59
Leer para dar cuenta de que se ha comprendido	60
La enseñanza de la idea principal en el aula	61
El resumen	64
La enseñanza del resumen	65
Formulación y respuesta de preguntas	68
Leer para escribir	69

CAPITULO III

AUSTES AL MARCO CONCEPTUAL	71
MOTIVACIÓN A LA ESCRITURA	71
ESCRITURA PRIVADA Y PÚBLICA	72
LAS TIC EN EDUCACIÓN	75
LOS BLOG EN EL APRENDIZAJE	78
“BLOGS” EN EL SALÓN DE CLASE	80

CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO	82
NATURALEZA DEL ESTUDIO	82
CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	83
RUTA METODOLÓGICA	84
RECOLECCIÓN DE DATOS	85
FUENTE 1 DOCENTES	85
FUENTE 2 LOS ESTUDIANTES	87
FUENTE 3 PRODUCCIONES ESCRITAS	89
PROCESAMIENTO DE DATOS	89
ENCUESTAS A ESTUDIANTES:	90
INTERPRETACION GRAFICA DE ALGUNAS PREGUNTAS (ENCUESTA)	106
ENCUESTAS A DOCENTES.	
ENTREVISTA A DOCENTES, FILMACIÓN DE CLASES Y GRUPOS DE DISCUSIÓN	114
PRODUCCIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES	119
FUENTES ESCRITAS	120
CARPETAS DE INVESTIGACIÓN	120
GLOSARIO	121
PORTAFOLIO	
OTRAS FUENTES ESCRITAS: CONTROL DE LECTURA	122
CUENTOS	123
SISTEMA DE CATEGORIAS	126
PROMOCION A LA LECTURA	127
PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	128
MECANISMOS DE INTERACCION	129
ARTICULACION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	129

CAPITULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS	131
PRÁCTICAS ORIENTADAS POR D1	131
PRÁCTICAS DE ESCRITURA	131
CARPETAS DE INVESTIGACIÓN	132
PRACTICAS ORIENTADAS POR D2	150

CAPÍTULO VI

CARACTERIZACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	161
PERFIL PROFESIONAL	161
CONCEPTO DE LENGUAJE	162
INTENCIÓN	163
INTERESES	164
CONCEPTO DE LECTURA Y ESCRITURA	165
METODOLOGÍA	166
TIPOS DE TEXTOS	168
SEGUIMIENTO – EVALUACIÓN Y RESULTADOS	172
PROYECCIÓN	173

CONCLUSIONES	175
---------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	179
---------------------	------------

ANEXOS	
---------------	--

LISTA DE CUADROS

CUADRO N° 1 Análisis de encuesta a estudiantes	90
CUADRO N° 2 Análisis de respuestas ampliadas	95
CUADRO N° 3 Aproximación categorial	117
CUADRO N° 4 Categorías de acuerdo a las fuentes escritas	124
CUADRO N° 5 Esquema categorial	130
CUADRO N° 6 Rejilla de análisis para carpetas de investigación	137- 138

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
GRÁFICA N° 1 Torta estadística encuesta a estudiantes ítem 3	106
GRÁFICA N° 2 Torta estadística encuesta a estudiantes ítem 5	107
GRÁFICA N° 3 Torta estadística encuesta a estudiantes ítem 6	108
GRÁFICA N° 4 Torta estadística encuesta a estudiantes ítem 7	109
GRÁFICA N° 5 Torta estadística encuesta a estudiantes ítem 8	110
GRÁFICA N° 6 Esquema de control de lectura.	122

**CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA
PRÁCTICA PEDAGOGICA DE DOS DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS
NATURALES EN LOS GRADOS 7° Y 8° DEL COLEGIO JOSÉ FRANCISCO
SOCARRÁS IED.**

RESUMEN

Se realizó una investigación con el objeto de caracterizar el uso de la lectura y la escritura en la práctica de dos docentes de la asignatura de ciencias naturales en los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarrás IED de la localidad 7 de Bosa. Para la realización del estudio se analizó la información tomada de las prácticas de los docentes, de las producciones escritas de los estudiantes, y de la percepción que los estudiantes tiene frente a dichas prácticas. A través de la teoría fundamentada se realizó un riguroso análisis de los datos los cuales permitieron identificar los vacíos y aciertos de las estrategias propuestas por estos docentes de manera que a partir de la caracterización se genere un espacio académico para la reflexión sobre el que hacer didáctico y las implicaciones del uso de la lectura y la escritura en un campo disciplinar distinto al lenguaje , reconociendo que no es suficiente contar con la intención, la creatividad o el deseo de innovación de los docentes, sin considerar las necesidades, requerimientos o condiciones específicas del campo en particular, en este caso, las ciencias naturales. La reflexión gira en torno al análisis de las estrategias propuestas que buscan la integración de la comprensión y la producción de textos en el área de ciencias naturales frente a la construcción del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: LECTURA – ESCRITURA – DIDACTICA – ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE – CIENCIAS NATURALES - DOCENTE.

**CHARACTERIZATION OF THE USE OF READING AND WRITING IN PRACTICE
TWO EDUCATIONAL TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN GRADES 7 and 8th
JOSE FRANCISCO SCHOOL SOCARRAS FDI.**

BSTRACT

This investigation was conducted to characterize the use of reading and writing in teaching practice of two teachers of the natural science course in grades 7 and 8 to the Colegio Jose Francisco Socarras FDI Bosa locality 7th Bogotá's district. In order to carry out the research, the information taken from the school teaching practices, was analyzed as well as, the students' written productions, and the students perception about that practices. Through "The Fundament" theory was done a rigorous data analysis which helped to identify gaps and strengths of the proposed strategies by these teachers in this way from the characterization start to generate an academic reflection on the didactic practices and implications of reading and writing use in different disciplinary field apart from language, recognizing that it is not enough to have the intention, creativity or innovation teachers desire, without considering the needs, requirements, or specific conditions particular field, in this case, the natural sciences. The discussion revolves around the analysis of the proposed strategies that seek the integration of production and comprehension of texts in the natural sciences against the knowledge construction.

KEYWORDS: READING - WRITING - TEACHING - TEACHING AND LEARNING - NATURAL SCIENCE - TEACHER.

INTRODUCCIÓN

CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La institución Educativa Distrital **JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS** ubicada en la localidad séptima (Bosa), como entidad perteneciente al Programa “Colegios de Excelencia para Bogotá” guiado por el P.E.I institucional “Formación en convivencia y en Gestión Empresarial como Orientación al proyecto de vida”, contempla entre sus principios la construcción del conocimiento, la construcción de una convivencia armónica, formación en gestión empresarial y la construcción colectiva de una democracia real que forma personas capaces de incidir en la transformación de su entorno.

Para alcanzar el desarrollo de estos principios, la SED ha entregado al servicio de la comunidad esta institución dotada con una adecuada planta física, mobiliarios, materiales y equipos de alta tecnología; docentes altamente calificados. Cuenta con niveles de educación desde el Ciclo inicial hasta la Media Vocacional atendiendo a 4.400 estudiantes en sus dos jornadas

El proceso de investigación se centra en dos (2) docentes, uno de la jornada mañana y otro de la jornada tarde. La institución hace parte de una comunidad perteneciente al estrato dos (2) de bajos recursos en su mayoría. Respecto al grado educativo de los padres cerca de un 80% completan la formación básica primaria y un 20% adelantaron estudios de secundaria y/o carreras técnicas (CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL PEI 2007). Esta escasa preparación cultural de la mayoría de los padres hace que las expectativas educativas de los estudiantes sean limitadas ya que muchos de ellos contemplan como única posibilidad el terminar el bachillerato para ingresar a una vida laboral activa. Son muy pocos los padres que consideran la alternativa de ofrecer a sus hijos algún tipo de formación técnica y más escasos aun los que tienen como meta los estudios universitarios. Por otro lado, esta misma condición hace que el contexto de aprendizaje de los estudiantes se vea afectado en gran medida por los

escasos eventos educativos que rodean la vida familiar, dejando principalmente en manos de la institución educativa el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad; en esta medida los estudiantes tienen poco contacto con actividades de lectura o escritura que puedan favorecer y complementar las jornadas académicas y abrir espacios de construcción de aprendizaje en el hogar.

Identificamos la práctica de dos docentes de ciencias naturales, quienes conscientes de este contexto, demuestran interés y preocupación por el desarrollo personal y académico de los estudiantes, motivándose por buscar estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo del aprendizaje en su área, de esta forma implementan actividades de lectura y escritura como mecanismo para favorecer la apropiación de los conceptos y la construcción del aprendizaje: llama la atención este tipo de prácticas ya que estas características son poco comunes en el contexto en que nos desempeñamos.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA:

En Colombia, desde hace 15 años se ha venido planteando en diversos escenarios el tema de la necesidad de la formulación de **políticas de lectura y escritura**, especialmente debido a que en el país se han adelantado numerosos proyectos y planes cuya continuidad se ha comprometido por la ausencia de éstas. Podemos mencionar los más importantes:

En 1979 el Ministerio de Educación inició un ambicioso programa de bibliotecas escolares, cuya inversión superó los 5 millones de dólares, mediante el cual se dotó de una biblioteca de 1.000 títulos a 1.000 núcleos educativos. Programa que estuvo acompañado de formación de docentes y de espacios de investigación y experimentación sobre el libro y la lectura.

A partir de 1992 y durante el período presidencial de César Gaviria, el despacho de la primera dama adelantó el Plan Nacional de Lectura “Es rico leer” mediante el cual se reforzaron bibliotecas públicas con colecciones de 300 títulos y se entregaron puestos de lectura y cajas viajeras para un total de más de un millón de libros entregados.

Posteriormente se han realizado entregas importantes de libros, especialmente las bibliotecas que el Ministerio de Educación organizó para las Escuelas Normales e Institutos Tecnológicos a partir del año 2002.

En la actualidad el Ministerio de Cultura adelanta el Plan Nacional de Lectura y bibliotecas, el cual ha hecho entrega de más de 600 bibliotecas a municipios carentes de ellas o con bibliotecas muy desactualizadas.

En la ciudad de Bogotá, se adoptan como lineamientos la Política Pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016, que busca fortalecer en las instituciones educativas y en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente. Se orientan programas de formación de docentes de los distintos niveles, de tal modo que los maestros adquieran un sólido conocimiento teórico sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita y sobre una didáctica de la lectura y escritura. Para las instituciones educativas se establece un marco político dentro del cual cada una formule su Plan Institucional de Lectura y Escritura (PILE), integrado al Proyecto Educativo Institucional PEI.

Dando continuidad a este proceso, para el periodo 2008 - 2012 dentro plan de Desarrollo “Bogotá positiva” se **incorpora la enseñanza de la lectura y escritura en el currículo de todos los niveles, grados y áreas, a partir de acciones básicas tales como rediseñar los métodos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los colegios distritales e identificar, dar a conocer y promover experiencias significativas de lectura y escritura. (PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN)**

A pesar de los esfuerzos de los diferentes entes estatales, se ha demostrado que los planes, programas y acciones aislados o propuestos de manera normativa (ARTICULO 47. *En el marco de la política distrital de lectura y escritura, la Administración Central, con la asesoría del Consejo Distrital de Lectura, procederá a formular el Plan Distrital de Lectura para un periodo de 10 años, en un término no mayor a seis meses a partir de la publicación del presente decreto* **POLÍTICA NACIONAL DE FOMENTO A LA LECTURA**), no logran provocar el impacto necesario para generar transformaciones significativas de las representaciones sociales sobre la lectura, la cultura escrita y sobre el papel de la institución escolar como formadora de lectores para la vida y no exclusivamente para el desempeño académico.

La necesidad de implementar de manera efectiva estas políticas al desarrollo de la formación integral, se convierte en un cuestionamiento constante para muchos docentes, sin embargo son pocos los que se comprometen a emprender acciones concretas, lideradas casi siempre, por el área de lengua castellana, a quien se ha legado tradicionalmente esta responsabilidad. Problemática que en las instituciones educativas distritales se ha identificado de manera más evidente a través de los resultados de pruebas estatales, lo cual ha obligado a otras áreas a involucrarse en la búsqueda de alternativas de solución.

Con el objeto de establecer el avance de los estudios de investigación en Colombia en torno al propósito planteado por este trabajo se encontraron dos investigaciones sobre caracterización de prácticas docentes: una llevada a cabo por el IDEP en el año 2005 titulada **“Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá”** en esta se analizó la construcción del discurso, la práctica pedagógica y la construcción de identidad educativa y pedagógica de la ciudad y sus maestros. Se trabajó a través de las prácticas de un grupo de docentes de Bogotá que laboran en el sector oficial, estas prácticas se destacan por el uso de diversos procedimientos, conceptos o intenciones propios de la historia oral y/o la tradición oral, resaltando en ellos el manejo de fuentes históricas orales los cuales utilizan diversas estrategias metodológicas y propuestas con la intención de cualificar su práctica profesional. Se encontró que la mayoría de los docentes emplean o han empleado con sus estudiantes y en sus clases fuentes o evidencias históricas como las orales y otras complementarias –fotos, documentos personales, edificaciones, mobiliario personal, mobiliario urbano, monumentos, humedales y otros espacios de su entorno- Esta prácticas han sido sistematizadas cuidadosamente como trabajo investigativo lo cual ha permitido llegar a la producción historiográfica escolar en torno a la memorias educativas y pedagógicas de Bogotá.

Y la otra investigación tenida en cuenta fue realizada en el año 2008 por Yolima Beltrán Villamizar y Martha Helena Quijano Hernández de la universidad Industrial de Santander y Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo de la Universidad Pontificia Bolivariana, titulada **“Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales**

y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas” los investigadores realizaron una caracterización acerca de las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en los programas de ingeniería de estas dos universidades colombianas. A partir de la observación de las prácticas docentes se pudo identificar algunas concepciones que subyacen a la labor de la enseñanza; el aporte de este estudio fue determinar cómo en la mayoría de los casos los docentes no son conscientes de sus concepciones y de la relación entre su pensamiento y su acción, lo cual hace que en la práctica no exista coherencia entre una y otra. Este estudio ofrece aportes importantes en cuanto a la formulación de las políticas académicas relacionadas con el planteamiento curricular en cuanto al papel que juegan estas dos disciplinas en la formación integral del individuo y con la formación de docentes.

La realización de los estudios presentados se centra en la observación y caracterización de las prácticas de los docentes así como la influencia de sus concepciones en el desarrollo de las clases; aunque constituyen una base fundamental en relación con lo que se ha trabajado con respecto a la temática objeto de ésta investigación, dista del estudio que se presenta a continuación ya que las prácticas observadas tienen como elemento fundamental: el uso de la lectura y la escritura en el área de ciencias naturales en la formación básica secundaria mientras que, las referenciadas anteriormente, tomaron como referente los docentes universitarios.

Esta revisión invita a los docentes a reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas con el fin establecer la integración entre los propósitos personales, el desarrollo curricular y la construcción del conocimiento propios del área en particular.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución educativa José Francisco Socorras, dentro del proceso de reestructuración del plan de estudios con el fin de corresponder a las exigencias y condiciones establecidas para los colegios de Calidad para Bogotá convenio SED – BID (Banco Interamericano de Desarrollo), toma como punto de partida los resultados de las pruebas de competencias – SABER, en las que se pudo identificar una serie de falencias con respecto al desempeño de los estudiantes dentro del área, situación que motivó a los docentes de ciencias naturales a realizar una reflexión frente a los procesos que se venían adelantando, a las estrategias implementadas y al análisis del contexto particular en el que se desarrollaban el proceso de enseñanza, ya que el grupo de estudiantes provenía de diferentes establecimientos educativos de la localidad de Bosa y su proceso académico al interior de la institución era irregular (llevaban apenas ocho meses de iniciación de clases en sección bachillerato, desde abril de 2005 a abril de 2006; con horario de emergencia y constante movilidad de docentes), carecían de espacios físicos propios, algunos grupos asistían día por medio a la sede, y otros tomaban clase en salones comunales de la localidad.

A partir de esta reflexión se toman decisiones acerca de qué tipo de alternativas desarrollar para fortalecer los desempeños académicos dentro del área, una de estas estrategias fue la implementación de procesos de lectura y escritura para mejorar el aprendizaje, la cual se acogió como proyecto de área tanto en la sección Bachillerato como en la sección Primaria de las dos jornadas.

Desde el momento en que se presenta la propuesta, hasta hoy, se pudo evidenciar que sólo algunos docentes continúan aplicando algún tipo actividad que relacione los procesos de lectura y escritura a la clase de ciencias naturales. Parte de esta razón son los constantes cambios del grupo de maestros, especialmente en la jornada de la tarde, quienes al no ser docentes de planta no logran dar continuidad a los procesos iniciados.

Dentro de este contexto identificamos un grupo pequeño de maestros que se preocupan por darle un espacio a la lectura y a la escritura no sólo como parte de la propuesta institucional sino que va acompañado de otros intereses. Por ende, hemos seleccionado las prácticas de dos maestros que llaman particularmente nuestra atención por integrarlas de manera constante e intencionada. Nuestro propósito es reconocer el uso de la lectura y escritura en áreas diferentes al lenguaje y caracterizar éstas prácticas en el área de ciencias naturales reconociendo las necesidades, requerimientos o condiciones específicas del campo en particular.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar el uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales, en el colegio José Francisco Socarrás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las interacciones que se establecen en el aula entre el docente, los estudiantes, la lectura, la escritura y la enseñanza de las ciencias naturales.

Analizar el uso de la escritura y su relación con el desarrollo temático dentro del área.

Analizar el uso de los procesos de lectura y su relación con el desarrollo temático dentro del área.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia de la Renovación Curricular en nuestro país nos muestra que un avance hacia la calidad en las prácticas del lenguaje, y de las prácticas educativas en general, no se garantiza con contar con unos programas curriculares bien diseñados. Si la práctica pedagógica de los docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan, el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad. (MEN: lineamientos de lengua castellana)

La lectura y la escritura son prácticas fundamentales en el proceso de adquisición del conocimiento y a su vez hacen parte del desarrollo formativo, social y académico de todo ser humano. Acercarse al estudio, aprehensión y aplicación de procesos tales como comprensión, interpretación, argumentación y producción textual, han sido delegadas, generalmente al área de lenguaje. Esto ha generado que las otras áreas del conocimiento den por entendido que es allí donde se desarrolla las competencias necesarias para el mejor desempeño lector y escritor de los estudiantes en cualquier espacio y por ende no se atiendan ni se refuercen desde el saber específico

Es evidente que los docentes de las diferentes áreas emplean, con frecuencia, diversos recursos del lenguaje asociados con las prácticas de lectura y escritura, a través de las cuales se espera que los estudiantes den cuenta del proceso de aprendizaje. Sin embargo, este proceso no es asumido de manera consciente por parte de los docentes, lo que genera que se les exija a los alumnos resultados de buena calidad, pero sin brindar el acompañamiento necesario para desarrollar o fortalecer tales competencias.

En nuestra institución, dos docentes del área de ciencias naturales, preocupados por el bajo nivel de comprensión y de aprehensión del área en particular; han buscado actividades que les

permite involucrar y emplear la lectura y la escritura como estrategia para el fortalecimiento del proceso de adquisición del conocimiento de manera crítica y propositiva. Por ende, hemos seleccionado las prácticas de estos dos maestros que llaman particularmente nuestra atención por integrarlas de manera constante e intencionada. Nuestro propósito es caracterizar estas prácticas y reconocer el uso de la lectura y escritura en áreas diferentes al lenguaje.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Teniendo en cuenta los elementos que forman parte de la propuesta de investigación y guiados por los objetivos planteados para la misma, consideramos necesario partir de tres (3) grandes ejes teóricos que permitan delimitar algunos conceptos que faciliten el posterior análisis de los datos que se puedan recoger.

Estos ejes son la didáctica, la lectura y la escritura como prácticas en el aula de clase.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA

La didáctica representa un campo del conocimiento y la investigación cuyo objeto de estudio es el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje. El objetivo del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos.(CAMPS, 2000). Este saber teórico tiene su origen en el análisis de la práctica, con la intención de darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de enseñar y aprender, la cual tiene como objeto otra actividad, la de comunicación verbal, es decir, la actividad discursiva.

El sistema de la didáctica de la lengua no es independiente de los otros sistemas didácticos ya que es a través de la lengua materna que el estudiante aprende las demás áreas del conocimiento; en general el conocimiento y la relación con el mundo se hace en la lengua materna como lo plantea Anna Camps “La construcción de los contenidos escolares no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados” ***Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico.***

Si bien el conocimiento didáctico surge de la reflexión y del estudio sistemático de las prácticas de enseñanza y no puede existir fuera de esta realidad, es necesario tener en cuenta que la práctica que se analiza tiene su origen en teorías fundamentadas científicamente. Conocer las teorías que han dado soporte a la enseñanza de la lengua, y analizar cómo se encuentran presentes en la base de los conceptos y de las prácticas de los enseñantes es uno de los aspectos que hay que abordar.

Juan Amos Comenio: Precursor de la enseñanza moderna escribió ***La didáctica Magna*** (1628 y 16329) allí define lo esencial de la enseñanza: Enseñar para obtener resultado y enseñar rápidamente con el mayor atractivo y agrado tanto para el que enseña como para el que aprende. Su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón. Parte de su propuesta pedagógica era eliminar totalmente la violencia del proceso educativo. Exigió con firmeza que la educación primaria fuera obligatoria. ***Citado por Litwin Edith en Las configuraciones didácticas una nueva agenda para la enseñanza).*** Estos postulados son fundamentales ya que la educación debe ser agradable a los estudiantes y obviamente también a nosotros los docentes porque somos los actantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; la educación debe obtener resultados y son los aprendizajes y la puesta en práctica en la vida de los estudiantes pues más que por las calificaciones o notas, se educa y aprende para la vida.

La Didáctica nace como la disciplina que prescribe el qué y el cómo de la enseñanza. Es por eso que históricamente el vocablo didáctica se asocia con otros como: pasos, reglas, método, medios predeterminados. La didáctica comenzó a ser una disciplina científica en el momento en que la psicología le dio su apoyo. De esta manera la didáctica heredó diferentes enfoques, teorías o programas de investigación de la psicología y además se configura en función de ellos. La enseñanza era prescriptiva, basada en objetivos redactados “a priori” y su eficacia se medía a través de evaluaciones de producto final comparando los resultados del alumno con los objetivos propuestos.

Litwin presenta un recorrido histórico de la pedagogía y la didáctica, comienza haciendo referencia que en Alemania durante el siglo XIX la pedagogía adquiere un estatus de disciplina normativa, su función era crear pasos y fórmulas, no con propósito científico sino con la intención de ordenar actividades para fortalecer una ideología e intereses políticos por esto la pedagogía adquirió característica como práctica ideológica técnico instrumental, más adelante debió constituirse en ciencia, en su construcción las teorizaciones más importantes fueron aportadas por la sociología, la psicología, antropología, este entrecruzamiento de campos originó diferentes postulados teniendo en cuenta que cada disciplina tenía particulares y desiguales propósitos. Esto condujo a que la pedagogía perdiera su estatus de ciencia y la delimitación de su objetivo exclusivo, la imposibilidad de una definición clara del objeto se visualiza en las prácticas profesionales, donde compiten en el mismo quehacer pedagogos, psicólogos, sociólogos, comunicadores sociales, en consecuencia lamentablemente los otros profesionales no pedagogos pueden resolver problemas propios de la pedagogía, así cada uno desde su área da su punto de vista y el docente se convierte en un administrador de herramientas que le dan las otras disciplinas con desiguales propósitos.

Toda práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de manera consciente, que solamente puede hacerse inteligible en relación con los esquemas del pensamiento; el hecho de realizar una práctica educativa presupone un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio de comprender las prácticas educativas de otros. Hablar de las prácticas educativas nos remite a la dimensión didáctica de la intervención docente. En

este campo han sucedido una serie de rupturas epistemológicas que cambiaron la didáctica. La didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara: “Para describir la situación actual de nuestra disciplina, partiremos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas.” *Camilloni (1996)*. Varios autores presentan, hoy día, a la didáctica como una teoría de la enseñanza. La enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. *Litwin (1997)*.

Recientemente se ha generado una ruptura conceptual y epistemológica “entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que en su momento pudo ser significativo pero que en los últimos tiempos se había convertido en un obstáculo para la comprensión, explicación y formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos delimitados con claridad, diferentes y hasta, en muchos casos, contradictorios.” Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo en una disciplina, con un objeto que se puede definir de distintas maneras porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción. Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas”. *Camilloni (1996)*

Esta problemática aún en los tiempos actuales tiene consecuencias en las prácticas de enseñanza pues conducen a la mala interpretación de teorías, al planeamiento de metodologías pedagógicas instrumentales como únicos medios para resolver problemas educativos, a la aplicación de fórmulas preestablecidas normativas para todas las instituciones negando la posibilidad de tener en cuenta el contexto de cada escuela y la cultura e intereses de cada ser (Gloria Rincón en el artículo *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?*) al respecto esta autora afirma que en la actualidad el término didáctica ha sido empleado, usualmente para describir hechos, situaciones, objetos que facilitan el proceso de la enseñanza. Pero últimamente se ha hecho frecuente asociarlo con la acción de “didactizar” acciones para hacerlas más comprensibles o enseñables. Como parte de la transposición didáctica se presentan dos momentos: “ir de lo más fácil a lo mas difícil” y otra que secciona

un objeto en sus componentes pero sin reconocer la globalidad. La noción de didáctica no ha sido clara y no se ha tenido en cuenta como un campo de desarrollo científico, a pesar de ser la base de la actividad profesional docente. La didáctica en general y por tanto la didáctica de la lengua, se ha relacionado más con el “qué hacer” del aula, es decir, los modos de enseñar, la metodología puesta en práctica, es un campo en el que se inicia la construcción del saber definido, un objeto de estudio y un marco conceptual propio.

La didáctica a través de lo tiempos también denota una evolución de acuerdo al uso que se le proporcionó, en el transcurso de varias décadas su objetivo fue generar normas para la tarea docente consolidando una visión instrumental de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales. Reaccionando a esta concepción de un hecho tan complejo como es la enseñanza y el aprendizaje surgen, en los años 70, las corrientes críticas de la Escuela de Frankfurt partiendo de la idea de que la enseñanza debe basarse en la investigación y en la reflexión y el estudio de la práctica cotidiana de los docentes. En los años 70”, desde una perspectiva instrumental se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica como lo objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. En los años 80” y 90” el campo de la didáctica trabaja la teoría acerca de la enseñanza en dos aspectos; el análisis histórico del origen de la didáctica instrumentalista y el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis y nuevos desarrollos teóricos. Las disciplinas que han participado en el espacio de la didáctica son: la gramática, la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la sociología. Litwin, sostiene que a partir de la década del 80 el campo de la didáctica, como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales. Con estos fundamentos se puede definir *la didáctica como la ciencia que se ocupa de la teoría de la enseñanza, desvinculándose, en su campo disciplinar, de la psicología del aprendizaje, de la metodología de la planificación, de la evaluación y de la teoría curricular. Chevallard (1997).*

“Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben... Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera

particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado.” *Litwin*

En la actualidad el propósito de la didáctica consiste en reflexionar sobre las prácticas de enseñanza para construirlas en experiencias de investigación además posibilita al análisis de dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza: el contenido y el método. Para adentrarse en este estudio es necesario relacionar el objetivo que es esencialmente el conocimiento de ciertos fenómenos, deriven o no, inmediatamente, en técnicas y medios. Las relaciones de la didáctica con la tecnología de la enseñanza, dice Brousseau, son las de una ciencia con sus aplicaciones (cf. Brousseau; 1994; 52). Citado por Alicia Ávila en *El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana*.

Siendo así el campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas. Tal Como lo plantea Anna Camps, el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, “no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran el que se ha denominado triángulo didáctico: profesores, estudiantes y materia que se enseña” (*Camps, Anna. 2003*). Así desde el punto de vista del sistema didáctico cada uno de los elementos depende de los otros, de allí que la materia que se enseña esta mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidad de aprendizaje. El aprendizaje del alumno no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje.

La configuración didáctica: según Litwin es un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar la enseñanza de su campo disciplinario con el objeto de favorecer procesos comprensivos. “constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una

propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno y otro contenido” (*Litwin, 1997*). Por tanto, como lo plantea Anna Camps, “la investigación en didáctica de la lengua no permite prescribir que hay que hacer en el aula”, es por esto que la pregunta sería por la influencia del maestro y su configuración didáctica en la construcción del lenguaje escrito.

Es necesario contemplar el sistema de enseñanza inserto en una complejidad de contextos sociales, culturales que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes. **El sistema didáctico** tienen como base la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; existe la interdependencia entre los elementos, los cuales no se pueden considerar aisladamente. Toda actividad pone de manifiesto un motivo que tiene sus raíces en las condiciones sociales en que se desarrolla la actividad y evoluciona y se transforma en el mismo proceso. Por esto es necesario buscar un nivel de análisis propio de la pedagogía que conduzca al estudio de las prácticas de enseñanza en el aula y a concretar un conjunto de conceptos teóricos desde una perspectiva específicamente didáctica. Camilloni afirma que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideran imprescindibles, deben ser leídos desde el objeto de la didáctica, que es la investigación de las prácticas de enseñanza, con el fin que la disciplina conserve su propia identidad.

Si la didáctica es la teoría de la enseñanza entonces: no equivale a dar clase, aunque cuando estemos desarrollando una tarea docente estemos manifestando adhesión a un paradigma didáctico; no equivale a metodología, a planificación, a evaluación. Los objetivos que nos debemos plantear, como docentes, son objetivos de enseñanza y no de aprendizaje. Sucede que el discurso actual de nuestra disciplina deambula entre la construcción de megateorías y la elaboración de marcos referenciales diafragmáticos. *Camilloni. (1995)*. Sin embargo, últimamente ha sido posible definir principios estructurantes de este ámbito disciplinar: situación didáctica, contrato didáctico y transposición didáctica.

Según el postulado piagetiano el alumno aprende a adaptarse a un medio, ese fruto de la adaptación del alumno al medio, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba de ese aprendizaje (*Brousseau 1986 b. 48-49*). Brousseau consideraba que el aprendizaje “natural” de esta propuesta liberaba de toda responsabilidad didáctica al maestro y por esto manifiesta que la educación deberá provocar en el alumno las adaptaciones deseadas mediante una selección cuidadosa de los problemas y situaciones que se le propongan, por ello lo que pondría en el análisis sería la **situación didáctica** que la define como conjunto de relaciones establecidas entre un grupo de alumnos, un medio y un sistema educativo con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vía de constitución. Aquí lo que se quiere enfatizar es que el proceso de aprendizaje es un proceso en que se tiene en cuenta el contexto y el medio circundante; el niño no aprende solo, es con los docentes y en el ámbito escolar especialmente donde aprende junto con sus pares; además se debe tener en cuenta que los procesos científicos varían según el contexto, la ciencia, la tecnología y la investigación dependen de factores contextuales tales como las intenciones y presuposiciones del grupo académico dentro del que ellas tienen lugar, los estándares socioculturales locales, las creencias y relaciones interpersonales, entre otras. Es el profesor quien pone en contacto al alumno con el medio y al hacerlo dan o “devuelve” la responsabilidad a los niños de su aprendizaje, pero para que esto se logre, la situación planteada deberá “obligar” a producir un cierto conocimiento a manera de estrategia de resolución.

Por otra parte, Brousseau advierte que: aceptar la interacción no es posible sino por la mediación de **un contrato didáctico** portador de derechos y obligaciones para maestro y alumnos. Y con respecto a este concepto se debe también hablar de una situación en la que se manifiesta directa o indirectamente una voluntad de enseñar, así se puede distinguir situación-problema y contrato didáctico. El contrato se elabora sobre la base de repetición de hábitos específicos del maestro, y permite recíprocamente, al alumno “decodificar la actitud didáctica”... (*Brousseau: 1980.128*). En todo proceso de enseñanza y aprendizaje existe un discurso o “contrato” entre profesor y estudiantes; resultado del conjunto de códigos y pactos

implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones entre los actores de dicho proceso y el objeto de estudio de determinada disciplina.

El Contrato implica una distribución de responsabilidades entre el profesor y los alumnos. Esta formulación de contrato tiene en cuenta la idea de un sujeto didáctico (alumno) y hace la diferencia entre un niño y un alumno, porque es en virtud del contrato didáctico que el niño al ingresar a la escuela se convierte en alumno y de ahí sus conductas y su actuación de acuerdo a la situación. Con respecto a esto Chevallard afirma: “El contrato didáctico regula las relaciones que maestro y alumnos mantienen con el saber, establece derechos y obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido escolar “(Chevallard 1988. 12 y ss). Se establece una relación que determina - explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente - lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro. Existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando alumno/a, y profesor/a de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.

El contrato didáctico presenta como principios: 1) Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso; 2) Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender; 3) Negociación de los diferentes elementos; y 4) Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

El proceso a través del cual se adaptan los saberes a los diferentes medios, es decir, proceso de transformación o adecuación del saber en el aula es el que se ha llamado **TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**. “El concepto de transposición didáctica permite poner en evidencia la construcción de los contenidos escolares y la relación que puede haber entre estos y los *procesos de construcción del saber por parte de los estudiantes*”. (Gloria Rincón en *De qué hablamos, cuando hablamos de didáctica de la lengua?*)

Se llama **transposición didáctica** al proceso por el que un saber se convierte en un objeto de enseñanza. La *transposición didáctica* es el proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. Para que ello sea posible debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos. En palabras de Chevallard: La transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber erudito en un saber posible de ser enseñado. En el proceso de traducción de los contenidos podemos identificar algunas operaciones frecuentes. La simplificación, modificación y reducción de la complejidad del saber original; y la moralización del contenido. Generalmente en la transposición didáctica se dan por sentados saberes anteriores y necesarios para poder moverse en el marco del contenido a enseñar. Hay determinadas actitudes y predisposiciones necesarias. El mecanismo de transposición deja a la luz cuáles son los saberes aptos para enseñar y aquellos que no pueden ser escolarizables. La idea de la transposición didáctica ha supuesto en los últimos años un proceso de clarificación renovadora

La comunicación de saberes desde la relación entre profesores –alumnos y saber implica una relación entre enseñante - enseñado y el acercamiento a los hechos. Relación sujetos acción en interacción con otros, mediante las reacciones que sus acciones puedan producir. Esta triada, Saber - Maestro - Alumno (Chevallard; 1991; 23), para que funcione requiere de una situación específica: la escuela, rodeada de códigos, expectativas y comportamientos. El sistema didáctico debe considerarse en la situación efectiva en la que se encuentra ubicado: la situación escolar, pues los sujetos en interacción (maestro y alumnos) son sujetos situados en un contexto (la institución escolar) que determina expectativas, códigos y comportamientos específicos.

La didáctica es una disciplina cuyo origen y objetivo se encuentran en la práctica pues es en ella y para ella que se analizan, no sólo al interior de sus interacciones, sino también, desde las formulaciones y expectativas que la sociedad plantea acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los conocimientos lingüísticos de sus ciudadanos. El análisis de la práctica es el punto de

partida de la configuración de una teoría de la acción didáctica y una metodología para su investigación. (*Camps Anna*)

Es necesario contemplar el sistema de enseñanza inserto en una complejidad de contextos sociales, culturales que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes. Toda actividad pone de manifiesto un motivo que tiene sus raíces en las condiciones sociales en que se desarrolla la actividad y evoluciona y se transforma en el mismo proceso.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESCRITURA

Intentar acercarse a un concepto de escritura trae consigo hacer un rastreo de cómo se ha concebido desde sus orígenes hasta nuestros días. Para ello, se presentará brevemente un recuento acerca de la evolución de la escritura su importancia para la evolución y desarrollo del ser humano.

En la búsqueda de formas de comunicación e interacción, con la realidad socio-cultural y natural, el hombre ha creado universos simbólicos. Estos distintos sistemas incluyen la lengua, la pintura, los gestos y la escritura, entre otros. La escritura, se presenta, entonces, como “una manifestación de la actividad lingüística humana” (Cassany, 1999:24).

La escritura ha sido una de las formas de comunicación más implementadas por el ser humano, dentro de los diversos contextos y situaciones que se le presentan. Anteriormente la escritura era vista como una actividad motora, mecánica, que se limitaba a la simple realización de trazos simétricos del alfabeto en la superficie de un papel, su sentido era orientado a la realización de trazos perfectos que se asemejaran a los realizados por el adulto. Escribir bien era sinónimo de tener buena letra, de tener un silabeo perfecto y de conocer y saber aplicar correctamente normas y reglas gramaticales.

Además de esto, la escritura era tomada como la transcripción gráfica (fonética) del lenguaje oral, por lo tanto el escribir pretendía reforzar el lenguaje oral de los estudiantes concibiendo así la idea de que la lengua oral es igual a la lengua escrita, si no habla bien, no escribe bien.

Todo esto apunta a la idea de que escribir significa decodificar, repetir y descomponer un texto en sílabas, palabras y oraciones, al igual que aplicar una serie de habilidades que permitieran ver los progresos para pasar de una habilidad a la otra. En consecuencia, la práctica escritora se limitaba únicamente a la transcripción textual, a los dictados y a la copia de fragmentos realizados o creados por otros. Durante mucho tiempo esta concepción orientó las prácticas de lectura y escritura de los escolares, pero últimamente se ha ido convirtiendo en objeto de estudio y ha permitido llegar a replantear la posición de la escuela frente al manejo del lenguaje escrito, como elemento de comunicación utilizado socialmente.

En un medio urbano, cuando los niños ingresan a la escuela, ya han hecho un largo recorrido en el que han hecho un avance en el trabajo cognitivo. Este avance depende en gran medida del medio que rodea a cada niño. Es muy diferente la situación de un niño en cuya familia no hay ningún miembro que pueda leer ni escribir, a la de un niño en cuya familia los actos de lectura constituyen un evento que hace parte de la cotidianidad. Además de la información que el niño recibe en su casa, participa también de muchos contextos como el jardín, los medios de comunicación, la calle, entre otros, donde tienen contacto con eventos comunicativos a través de mensajes auditivos, escritos o de imagen que les aportan elementos para construir su conocimiento, es decir, los niños, de muchas formas conviven en un mundo letrado por excelencia.

Estos primeros eventos comunicativos entre los cuales conviven los niños sin darse cuenta, también favorecen la conceptualización sobre el lenguaje escrito. Se llega entonces a primero de primaria, que es el grado que tradicionalmente se considera como el “curso en que se aprende a leer y a escribir” con una trayectoria, en avances conceptuales. La escuela los pone a “aprender las letras”; pero ya algunos autores, entre ellos Emilia Ferreiro (1979) y Henderson

(1981) (citado por Ferreiro, 1982), han señalado que las preguntas sobre el valor fonético de las letras constituye una etapa avanzada en el proceso.

Emilia Ferreiro define la escritura como un acto de comunicación y pensamiento, conformado por un aspecto figural y otro cognitivo, el cual representa unas respuestas mentales que evidencian la existencia de hipótesis para la construcción del lenguaje escrito, citado por Diaz Henao, Luisa Emir y Echeverri de Zuluaga Carmen Emilia en “Enseñar y Aprender, leer y escribir” Pág. 34.

Puede suceder que algunos o muchos niños que son iniciados en esta forma, todavía estén en etapas de hipótesis silábicas, o aún, pre silábicas.

Ferreiro (1999) a partir de sus estudios establece que la escritura puede ser tomada como un sistema de representación del lenguaje, define “representación” como “el conjunto de actividades que las sociedades han desarrollado en grados diversos, que consisten en dar cuenta de cierto tipo de realidad, con cierto tipo de propósitos, en una forma bidimensional” (110). Esta representación permite que se de un proceso de análisis de las propiedades del objeto representado, en este caso el lenguaje, y las relaciones que se dan entre dichas propiedades. Desde esta definición aclara que escribir no es codificar y que la escritura no es un simple código de unidades aisladas, de tal forma aunque es muy importante aprender a hacer las letras, para poder escribir, al centrar todas las actividades y esfuerzos escolares en ello, se pierde el verdadero objetivo del lenguaje escrito, que es el de la comunicación.

El lenguaje es una actividad lingüística y social y el lenguaje escrito, como prolongación del lenguaje oral, también se constituye en actividad tanto lingüística como social, por lo tanto, no se puede esperar que la forma de aprender a comunicarse por escrito con los demás, sea solamente aprendiendo a hacer las letras.

Si bien, el poder reconocer los trazos gráficos es condición necesaria para leer, las investigaciones realizadas sobre lectores fluidos, muestran que hay procesos superiores por los

cuales se busca significado y que influyen en los procesos inferiores (reconocimiento de letras y palabras).

La lectura y la escritura son procesos que requieren de estructuras mentales bien elaboradas, cuando se piensa que el niño al aprender a leer y a escribir, lo que hace es simplemente asociar la letra al sonido, para aprender a unirlos entre sí, se está olvidando que el niño realiza un trabajo cognitivo que lo lleva a descubrir las relaciones entre las letras y las reglas del sistema lingüístico que empieza abordar por escrito.

Estas anotaciones, más que responder a una metodología determinada (entendiendo metodología como una sucesión de pasos que deben ser llevados a cabo para conseguir un objetivo), responden a una reflexión sobre lo que es la escuela, la didáctica y el quehacer del maestro.

ENTRE EL ESCRIBIR Y LA ESCRITURA

Estas concepciones sobre el escribir y la escritura han sido tema de investigación para variados autores quienes han creado sus propios conceptos dando nuevas perspectivas al término. Veamos como ha sido definido este término.

Para Daniel Cassany (1997) “escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito”. Desde esta perspectiva, escribir es más que hacer trazos en un papel, es crear mensajes teniendo una intencionalidad y pensando en las personas a quienes va dirigido, “...Es ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993).

La escritura, como proceso de construcción de sentido, involucra los rasgos fundamentales de la comunicación verbal, así:

- **Intención comunicativa:** La escritura está dirigida hacia la consecución de objetivos particulares, de tal suerte que los propósitos de un texto escrito se definen por la intencionalidad que persiga el autor. Se escribe porque realmente se tiene algo para comunicar.
- **Contextualización:** Todo acto lingüístico es un acto que tiene lugar en las circunstancias específicas, con unos interlocutores concretos y gracias a un código común. “Al escribir decimos sólo una parte de lo que comunicamos, porque dejemos que el contexto muestre el resto” (Cassany, 1999:28)
- **Proceso dinámico y abierto:** Como proceso de producción de sentido la escritura convoca los universos cognoscitivos e interpretativos del autor para que luego el lector elabore el significado textual a partir de sus saberes previos y desde su propio contexto.
- **Organización:** “Los usos lingüísticos son unidades identificables y estructuradas, aunque se apoyen en situaciones no verbales concretas, dependen del conocimiento enciclopédico de los hablantes y se vehiculen a través de procesos dinámicos y abiertos” (Cassany, 1999:32) **Géneros:** Los textos son el resultado de una tradición discursiva y como tal se insertan en esferas comunicativas distintas. Cada una de estas esferas se rige por unas convenciones particulares que afectan su contenido y estructura. Se denomina género a cada una de esas esferas sociales de comunicación.
- **Variación:** La escritura contiene variaciones sistemáticas producto de la diversidad y el registro. “Aprender a escribir significa aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que se nos ofrece” (Cassany, 1999:36)
- **La perspectiva crítica:** El texto es producto de un sujeto creador y por tanto de su perspectiva y punto de vista de la realidad. La escritura es una forma de plantear una

visión de mundo desde la interpretación personal que cada individuo hace de su realidad.

- Habilidades lingüísticas y composición: escribir es una actividad lingüística compleja que involucra, además de la actividad de redactar, los procesos de la lectura, comprensión y expresión oral.

Hacia la construcción de sentido

A través de un texto se genera un tipo especial de comunicación entre un escritor y un lector. Así, la escritura posibilita un tipo de comunicación que se realiza bajo convenciones particulares.

Escritor y lector se encuentran en coordenadas temporales y espaciales distintas, y es, entonces, el texto el que media ese encuentro. En la situación de enunciación escrita habría que distinguir claramente la distinta situación que se plantea (frente a la situación de intercambio oral) y que ha permitido que tuviera otras funciones, sustancialmente distintas, para la comunicación y la vida social. El hecho de que los interlocutores no tengan que compartir espacio y tiempo, y que su presencia física no sea necesaria, concentra la mayor parte de la carga de significación en la expresión lingüística. El escritor se enfrenta con un espacio de papel y tiene que ir regulando el tema sobre el que habla y el propósito que pretende, al tiempo que dispone sus enunciados de forma linealizada y secuenciada, a través de las convenciones gráficas. Los rasgos que caracterizan esta situación y que la condicionan ponen al enunciador en disposición de “apropiarse” de las posibilidades que le brinda el sistema de la lengua para manifestar su perspectiva y su relación con el enunciatario y con su propio enunciado” (Calsamiglia, 1994:185). A su vez, el lector, también, elabora el significado textual a partir de su propio conocimiento, del contexto o entorno y del conocimiento de las convenciones que rigen la situación comunicativa.

Todo el proceso de composición como de interpretación son activos; así pues, el lector se halla implicado en la elaboración de sentido; colabora y trabaja con el material textual.

Liliana Tolchinsky (1993) a su vez, define la escritura como “un sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas tales como signos de puntuación, subrayado, mayúsculas, etc., cuyo objetivo es producir mensajes que cumplan su función comunicativa respondiendo a las expectativas del emisor y del receptor en contenido y en forma”.

A partir del análisis de esta interacción hace evidente que la investigación del conocimiento lingüístico de los individuos ha de tener en cuenta la incidencia de la escritura. Un supuesto básico del que parte es que el proceso de aprendizaje de la escritura comienza mucho antes y no es resultado directo de la instrucción formal. Los niños que crecen en un entorno alfabetizado participan en diversas actividades “letradas”, actividades cotidianas en las cuales se usa la lengua escrita y son sensibles a su presencia. (Tolchinsky, 1993)

Investigaciones realizadas sobre las habilidades lectoras de los niños antes de que comience la enseñanza escolar de la lectura muestran que los niños de manera espontánea buscan pistas en el contexto para interpretar lo escrito (Byalystock, 1993, Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ahora bien, el término *escritura* no refiere solamente a los conocimientos relativos al funcionamiento del sistema de escritura, sea cual fuere, sino que abarca también la “lengua que se escribe”. Aprender a escribir no es sólo aprender letras y palabras sino adentrarse en los distintos géneros discursivos de la modalidad escrita (Tolchinsky y Simo, 2001).

Liliana Tolchinsky y Anna Teberosky explicitan que escribir es un proceso constructivo de representación de significados a través de los cuales se expresan los pensamientos y sentimientos con una intención comunicativa, es una forma de relacionarse y expresarse. Es un proceso fundamental a través del cual se busca fortalecer y proporcionar a los niños momentos en los cuales puedan crear, hacer sus propias invenciones en la producción de diferentes tipos de textos (Díaz Henao y Zuluaga Carmen).

Es decir, la finalidad del escribir es que la persona o personas a quienes va dirigido el mensaje escrito puedan entender lo plasmado gracias a que quien escribe, selecciona un tipo de texto apropiado a la situación de comunicación que se presenta y hace de su escrito un texto coherente.

En relación con lo anterior la autora argumenta afirmando que: “el lenguaje escrito es la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas...por lo tanto, escribir es un conocimiento complejo en el cual se tiene en cuenta no sólo la habilidad motora sino que se preocupa por el interés y el contenido de los mensajes que se producen por escrito” (Tolchinsky 1993:50)

Lo anterior debido a las propiedades que posee la escritura, definidas por Tolchinsky como formales e instrumentales. Las primeras relacionadas con el ¿qué es la escritura?, con las propiedades internas, sus caracteres, sintaxis y semántica; las segundas, son los propósitos y objetivos de la escritura. De esta manera, las instrumentales realizan aportes a otros sistemas como el comunicativo, el cultural, el cognitivo, etc.

Si se concibe la escritura como proceso, es preciso cambiar los tiempos dados al escribir. Si se quiere intervenir en su aprendizaje, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos producen un texto, lo entregan al docente y éste lo corrige anotando sus observaciones. Los comentarios evaluativos dados al finalizar la tarea no son tenidos en cuenta por los estudiantes. No cumplen la función de enseñar a escribir sino que tienden a justificar la calificación que se les otorga (Mosher, 1997).

Las universidades estudiadas por los estudios de Paula Carlino sostienen que hay que retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una nota, para impulsar las operaciones de revisión. Se ha comprobado que los estudiantes (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que elaboran, los retocan sólo en forma superficial (Bailey y Vardi, 1999; Jackson *et al.*, 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión para reconsiderar la sustancia de lo escrito -su contenido y organización-, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y

al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando. La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Los estudios realizados por ella en la educación superior se concentraron en el análisis tres modelos que acompañan y orientan la escritura de los alumnos más allá de un curso inicial, en todas las materias y niveles. Carlino 2005, propone tres modalidades para acompañar el desarrollo de la escritura en los alumnos: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. En las cuales se incluyen en las cátedras, la escritura como reescritura, porque reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Las tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector, antes que sobre el evaluador. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en el curriculum de las asignaturas.

De acuerdo con el planteamiento de los autores mencionados escribir permite generar pensamiento, comunicarlo y exponerlo a los demás. Constituye un proceso de comunicación, de interacción y de producción de sentido que emerge de la necesidad de expresión del pensamiento. Por lo tanto, Escribir no es formar palabras y oraciones, por el contrario, es un acto complejo y un proceso activo que demanda en el escritor una serie de habilidades que le permitirán construir significados con sus palabras y a la vez comunicar sus pensamientos de forma coherente. Por consiguiente, se convierte en un proceso que tiene sentido y significado y en "una herramienta para organizar, estructurar y modificar la forma de percibir y responder a las exigencias del medio social y escolar" es decir, es una práctica social comunicativa.

La escritura y la enseñanza

La comprensión sobre el aprendizaje de la lectura, la escritura y el lenguaje escrito, se ha visto profundamente transformada debido a los desarrollos teóricos relativos a la génesis social e individual del conocimiento y más específicamente, a los estudios sobre los procesos psicológicos, lingüísticos y sociales que inciden en el desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje escrito. Estas aproximaciones se establecen en relación con los procesos de apropiación del sistema de escritura en los niños, la comprensión de la lectura, los desarrollos infantiles del conocimiento del lenguaje escrito, el proceso de composición escrita, el análisis de la interacción verbal entre pares y con el maestro mientras se realizan tareas de composición escrita.

También, los estudios realizados desde la Lingüística y las investigaciones sobre el análisis del discurso han aportado conocimientos en relación con la estructura, funcionamiento y funciones del lenguaje escrito, las tipologías textuales y en general, los procesos implicados en la comprensión y generación de textos.

Por su parte, la investigación didáctica ha venido estructurando propuestas en las que se busca tener en cuenta estos desarrollos, si bien reconociendo la especificidad y diferencia del conocimiento escolar, planteando la urgencia de disponer de concepciones y prácticas alternativas que permitan que efectivamente la escuela contribuya al avance de las competencias comunicativas escritas de los estudiantes.

En general, en todos estos desarrollos teóricos se comparte la idea del papel fundamental de la lectura y la escritura, así como de la competencia comunicativa en el lenguaje escrito, como factores fundamentales para el desarrollo personal y social de los sujetos y aún para la consolidación del desarrollo científico y tecnológico de un país.

Sin embargo, lo que muestran sobre todo las investigaciones etnográficas (cfr. Rockwell, 1982, 1991, 1995, Parra y otros, 1994), es que en la institución educativa siguen dominando las prácticas de copiar como actividad de escritura y de descifrar como actividad de lectura,

tomando como base casi mismo unos usos que tienen sentido básicamente en el contexto escolar y además son contradictorios con los usos sociales. Por ende, se parte de la idea que el maestro es un “experto”, por lo cual el énfasis se ha puesto en el aprendizaje de los alumnos o en la enseñanza concebida como aplicación de métodos.

Desde un camino contrario a estas prácticas, Lerner (2001) afirma: “si nuestro objetivo es formar lectores y “escritores” competentes, se debe enfrentar la complejidad”. Es por esto que hoy se recomienda para la enseñanza, abordar, en situaciones comunicativas reales la comprensión y producción de textos completos (desde el inicio) pero siempre con unos propósitos definidos conjuntamente.

Sea a través de proyectos o no, de lo que se trata es de generar situaciones de comprensión y producción contextualizadas en las que la variedad de textos escritos que se necesite utilizar permita que al mismo tiempo que se trabaja sobre el contenido -de lo que trata- se tengan en cuenta las imposiciones contextuales del discurso tales como los propósitos comunicativos que los originan, la forma como ellos están estructurados y la tipología textual en que se ubican. Se concibe que así se aprenderá significativamente sobre estos asuntos complejos por cuanto “Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos” (Camps, 1996:47). Dado que un proyecto involucra a todo un grupo de alumnos y a su (o sus) maestro(s), en un proceso primero compartido, intersubjetivo, es posible que éste luego pueda llegar a ser interiorizado, intrasubjetivo.

De acuerdo con la situación de producción o comprensión del texto (sea real o simulada) – quién dice a quién, qué dice, para qué, porqué, dónde, cuándo, de qué modo para lograr los propósitos, ese modo como existe en la cultura en que se produce la situación comunicativa planteada- se determinará el tipo de texto y dependiendo de éste, los pasos y actividades que se cumplan en el proyecto pueden variar. Si bien se propugna la diversidad textual, en la realización de los proyectos deben seguirse unas características comunes para lograr aprender sobre los textos. En el caso de producción Camps (Ibid: 52-52), las sintetiza así:

“El proceso debe conducir a un texto producido mediante un modelo de “transformar e conocimiento”, por lo cual las interacciones verbales entre compañeros y con el maestro deben servir tanto para la gestión como para el control sobre la producción (Bereiter y Scardamaglia, 1992).

También la interacción con otros textos similares a los que se pretende producir, mediante la lectura, análisis, confrontación y consulta permanente, constituyen además de un aprendizaje propio de una comunidad alfabetizada, “modelos vivos” sobre cómo se resuelven problemas propios de la producción de un tipo de texto, así como contenidos específicos.

En general, se coincide en que además de aprender y enseñar un saber-hacer (saber escribir y leer), de lograr que los estudiantes sean cada vez más conscientes de los conocimientos estructurales que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos (saber sobre ese saber hacer), en este proceso se pueda también llegar a sentir que se puede-hacer (poder de escribir y de leer), que se puede participar de la cultura escrita, de todos los beneficios que ella puede brindar en una sociedad letrada. Y para esto, se necesitan maestros que sean ejemplos de lo que predicán, o por lo menos que reconociendo sus competencias y desempeños estén interesados y realicen acciones para transformarse

Características del texto

Adecuación: “Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística, la lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación comunicativa, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación, entre otros. Todo el mundo puede elegir entre hablar o escribir en su modalidad dialectal o en el estándar correspondiente” (Pérez, 1999:33)

Ser adecuado significa saber escoger la opción lingüística más apropiada a cada situación comunicativa. Héctor Pérez (1999) propone algunos puntos importantes frente a la misma.

-Consecución del proceso comunicativo.

- Tratamiento personal (tú, usted) pertinente para la situación.
- Nivel de formalidad.
- Grado de especificad

Coherencia: Este concepto precede de la lingüística del texto. Es una resultante lógica-comunicativa y se define como una propiedad substancial textual, que se manifiesta en los elementos lingüísticos de la cohesión (...). Dentro de los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual se encuentran.

- **Cantidad de la información:**

¿Cuál es la información pertinente o relevante para cada tipo de comunicación? La selección o información para un texto depende de factores contextuales<. El propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, entre otras.

- **La calidad de la información:**

¿Es buena la información del texto? ¿Las ideas son claras y comprensibles, se exponen de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas? ¿o por el contrario, se detectan ideas oscuras, falta de concreción, enunciados demasiados genéricos y teóricos, o excesivamente anecdóticos? Algunos de los conceptos que puede incluir este apartado son los siguientes:

- Ideas completas o subdesarrolladas: Una idea es clara y madura cuando tiene una formulación lingüística precisa; es decir, cuando puede comprenderse automáticamente, sin la ayuda de ninguna otra información. Por el contrario, se dice que una idea está subdesarrollada cuando no ha sido expresada de forma completa y sólo se puede entender gracias a ayudas externas al texto.

- Tipos de formulación: Se pueden distinguir varios tipos o niveles de información: las formulaciones generales, los ejemplos, los datos numéricos, los comentarios y las interpretaciones, entre otras.

- **Estructuración de la información:**

¿Cómo se organiza la información del texto? ¿Los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado (cronológico, espacial, temporal)?; ¿Cada idea se desarrolla en un párrafo o en una unidad independiente? ¿Hay una introducción inicial y un resumen final?; ¿La información nueva se administra de forma progresiva?; ¿Si, por ejemplo se trata de un cuento popular, el texto contienen los aparatos típicos de este tipo de texto, es decir: un planteamiento, un nudo y un desenlace? Algunos conceptos importantes para este apartado son la macro y superestructura, la relación tema/rema y el párrafo” (Pérez, a999:34-35)

Cohesión: “Se refiere al conjunto de realidades o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, 1999: 82)

Fases en el proceso de la escritura

Pre-redacción: Esta es la fase de generación y organización de ideas. Otros la denominan fase de pre-escritura. Involucra el proceso de planeación en donde se plantean las siguientes preguntas:.

¿Para qué escribo?

¿Para quién escribo?

¿Sobre qué escribo?

¿Cómo escribo?

¿Dónde encontraré la información necesaria?

Redacción: Esta fase es la producción misma del texto. Integra la redacción del borrador y la evaluación del mismo, esto es, analizar y juzgar el contenido, organización y estilo del borrador, y la redacción de la versión definitiva.

Es necesario aclarar que la revisión y la corrección no son tareas posteriores a la escritura. Estas son parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.

LA LECTURA COMO PROCESO

En las últimas décadas, y sin duda gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Hoy nadie duda acerca de que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste aporta. Casi podría decirse que responde al sentido común, a lo directamente observable. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con frecuencia se ha considerado que leer es "decir" lo que está escrito, o bien se ha asimilado la lectura a las necesarias pero no suficientes habilidades de descodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada.

Un lector activo es aquel que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se

lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Para definir lo que significa comprender se puede recurrir a la psicología cognitiva, o para una parte de ella. Comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas, o representaciones que poseemos en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto... (Coll, 1983) instituyen los fundamentos del conocimiento, del sistema humano de procesamiento de la información, los ejes de la comprensión. Ante un texto, el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta; naturalmente, en el curso de ese proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos.

Si las cosas son así, leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual", en el que se selecciona, se utiliza y se modifican los conocimientos. De ahí el poder de la lectura no sólo para entusiasmarnos y conducirnos por derroteros insospechados y fantasiosos sino también para algo quizá menos poético pero igualmente fascinante: para aprender. Se prende cuando se lee, y con mucha frecuencia, además, se lee para aprender.

Lectura y aprendizaje

La actividad intelectual responsable de la comprensión y de ese aprendizaje "incidental" que provoca la lectura reposa, como todos los procesos cognitivos, en fenómenos de categoría distinta (Flavell y Wellman, 1997, citados por Pozo, 1990). Por una parte, la lectura exige la presencia de unos "procesos básicos" (atención, discriminación, memoria...) que no son específicos de la actividad de leer y que constituyen un substrato igualmente necesario para otras actividades intelectuales.

En el ámbito de la lectura, la metacognición (capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación), permite estar alerta e indica cuando ello sucede qué no se comprende, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, se puede realizar las acciones necesarias para solucionar la dificultad encontrada y reorientar la lectura. De hecho, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee depende, según Palincsar y Brown (1984), de la presencia de tres condiciones:

- De la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su superestructura y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto (de lo que hemos llamado más arriba "conocimiento declarativo" o "esquemas de conocimiento")
- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos.

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), Solé, 1992) sugiere que dichas estrategias son las siguientes:

- *Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:*
 - a) comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?.

b) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto...?.

- *Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:*

c) elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?...

d) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación: ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo apartado, capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de este otro? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

e) evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el "sentido común". ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

- *Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:*

f) dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial en función de los propósitos que uno persigue ¿Cuál es la información

esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?
¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle o por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

g) elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987): ¿qué informaciones son fundamentales y cuales prescindibles? ¿En función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información? ¿Qué aporta el texto que yo no sabía? ¿Cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aporta en un texto que tenga sentido?

Mientras se lee, el lector se interroga continuamente acerca de lo que hace, de la finalidad que persigue, de lo que va comprendiendo y de lo que no, acerca de la coherencia del texto. A pesar de ello, estas estrategias subyacen a la lectura y las utiliza de forma inconsciente, de modo que mientras se lee y se comprende no ocurre nada y el procesamiento de la información sucede de un modo automático. Sin embargo, cuando en el texto aparece algún obstáculo, cuando se encuentra alguna palabra que no se comprende, se abandona el estado de "piloto automático" dedicamos procesamiento adicional para calibrar el obstáculo e intentar solucionarlo. Ello puede conducir a releer una frase o su contexto, a inferir el significado de determinada palabra o expresión, a elaborar hipótesis plausibles con nuevas premisas... el lector se encuentra entonces en un estado estratégico, caracterizado por la intencionalidad de resolver dudas y ambigüedades y por la atención que se presta a la propia comprensión.

En este estado se es perfectamente consciente de lo que se persigue, se está alerta, evaluando si las acciones que se ponen en marcha son las adecuadas para la consecución de los propósitos de la lectura. Las características de autodirección, planificación y autorregulación, propias del pensamiento estratégico, se ponen de manifiesto en estas situaciones.

Por lo demás, cuando se lee con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser conscientemente actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo, y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos.

En ese sentido, se puede considerar que las estrategias de lectura, cuando se lee con la finalidad de aprender, suceden mediante estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987) son actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. Cuando usamos estrategias, no se aplican mecánicamente una técnica, sino que se toman decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos.

En el caso de la lectura, en especial en el ámbito de la escuela, es evidente que los alumnos se ven confrontados con muchísima frecuencia a la necesidad de aprender a partir de textos. Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones por ejemplo, orales de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que envuelve lo oral y que facilita su explicitación. Conviene no olvidar, además, que las tareas escolares requieren no sólo que los alumnos aprendan, sino que muestren, a través de múltiples medios (sesiones de preguntas y respuestas orales, elaboración de deberes, de controles, informes, monografías...etc.), que han aprendido.

Solé, pone de relieve que de la competencia en lectura no se sigue, automáticamente, la competencia para usar la lectura como instrumento de aprendizaje, requiere de una implementación de las estrategias responsables de la comprensión, que cuando leemos funcionan de forma automática, deben ser usadas conscientemente cuando lo que se persigue es el aprendizaje.

En ese caso, es absolutamente necesario que los alumnos tengan una idea clara de lo que se pretende que aprendan y, llegado el caso, de los criterios con los que se va a evaluar su aprendizaje. Nadie puede disponer adecuadamente los medios para aprender si no sabe cuáles son sus objetivos de aprendizaje.

Algo similar ocurre con la aportación del conocimiento previo. El aprendizaje se construye sobre lo ya construido. De aquí que el alumno que se enfrenta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesite seleccionar y actualizar sus conocimientos anteriores, estar atento al grado en que se ajustan a lo nuevo, y examinar su coherencia y relevancia. En todo este proceso, las estrategias de autointerrogación y las que conducen a seleccionar los aspectos fundamentales que contiene el texto, y que son pertinentes para el objetivo que se persigue, tienen una función primordial en la posibilidad de aprender. Es muy frecuente que para los alumnos todo sea igualmente importante como lo muestran sus subrayados con impactantes colores, probablemente porque no está muy claro para ellos qué tienen que aprender (y si eso no está claro, ¿con qué criterio se va a omitir o seleccionar determinada información? ¿Cómo podrá elaborarse un resumen que no sea una copia, con algunas palabras menos, del texto original? ¿Cómo va a poder utilizarse dicho resumen para estudiar?).

En definitiva, todo esto tiene que enseñarse en la escuela, y en el contexto de actividades en las que tenga sentido aprenderlo. Es frecuente que a los alumnos se les pida que "estudien", que "hagan un resumen", o que "elaboren un trabajo", sin que se les ofrezcan muchas indicaciones acerca de las estrategias que implican estas complejas actividades. También son frecuentes los lamentos de docentes de todos los niveles educativos por la escasa competencia de los alumnos para resolverse de forma autónoma con objetivos de aprendizaje. Hay que pensar que la competencia de autonomía, personal, sólo puede ser el fruto de una intensa actividad interpersonal, en cuyo transcurso los alumnos pueden aprender a aprender por su cuenta (Fort y Lázaro, 1993)

En la escuela, los alumnos tienen que aprender que leer para aprender se parece, pero no es lo mismo, que leer para disfrutar, o para seguir unas instrucciones. Cuando se lee para aprender, la lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, a elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido. Hay que aprender también a anotar las dudas que pudieran haber surgido, así como a emprender acciones que permitan subsanarlas o dirigir posteriores actividades de estudio.

La lectura es mucho más que un conjunto de habilidades de descodificación. El dominio autónomo de la lectura, de forma que los lectores sean capaces de utilizarla para disfrutar con ella y para aprender por su cuenta, exigen un tratamiento educativo serio, que permita hacer de ella una compañera interesante, divertida y fiel para toda la vida, con la que compartir tareas y ocio.

La lectura en la escuela

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

La preocupación se agrava cuando se piensa en los llamados «analfabetos funcionales», personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo «aprendido» a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias.

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos

de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular, de los medios que se emplean para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla.

La lectura, un objeto de conocimiento

Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para evitar las dificultades con que puedan tropezar en esa tarea –establecer inferencias, conjeturas; releer el texto; preguntar al maestro u otra persona más capacitada fundamentalmente se espera asimismo que tengan preferencias en la lectura, y que puedan expresar opiniones propias sobre lo leído. Un objetivo importante en ese tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje. Como puede verse, las competencias que en relación con la lectura establecen las propuestas curriculares.

En la actualidad, en la escuela y a lo largo de la etapa de primaria, se dedican varias horas por semana al lenguaje, en el que se ubica una parte importante del trabajo de lectura (por lo general, en las escuelas suele preverse un horario de biblioteca, ya sea en el aula o en una dependencia dotada para tal fin). Además, el lenguaje oral y escrito se encuentra presentes en las distintas actividades propias de las áreas que conforman el currículum escolar. De ahí que para muchos profesores el lenguaje se trabaje continuamente.

Se puede preguntar, pues, en qué consiste este trabajo, concretamente en el ámbito de la lectura. Aunque la generalización obliga a dejar de lado las características responsables de cada aula y de cada situación de enseñanza/aprendizaje en particular, puede ser útil recordar aquí la secuencia de instrucción que con pocas variaciones ha sido encontrada por diversos investigadores que, en distintos contextos, se han aproximado a la enseñanza de la lectura en las aulas (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Pearson y Gallagher, 1983; Solé, 1987).

En general, esa secuencia incluye la lectura en voz alta de un texto por parte de los

alumnos –cada uno un fragmento, mientras los demás «siguen» en su propio libro–; si en su transcurso el lector comete algún error, éste suele ser corregido directamente por el maestro o, a sus requerimientos, por otro alumno. Tras la lectura, tiene lugar una serie de preguntas relativas al contenido del texto, formuladas por el profesor. A continuación suele realizarse una ficha de trabajo más o menos relacionada con el texto leído y que puede dedicarse a aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario, y eventualmente, a la comprensión de la lectura.

Esta secuencia merece algunos comentarios:

En primer lugar, hay que decir que aunque es frecuente encontrarla a lo largo del primer ciclo de educación primaria, su continuidad parece garantizada también en el segundo ciclo, lo que no quiere decir que éste sea el tratamiento exclusivo que recibe la lectura en la escuela; recuérdese que, en casi todas las áreas el texto escrito es un recurso de primer orden. Por lo demás, a medida que se progresa en la escolaridad, la tipología de textos se diversifica y su complejidad aumenta.

En segundo lugar, no sólo refleja lo que suele pasar en las clases en relación con el trabajo de lectura, sino que resume bastante bien lo que se indica en las guías didácticas al uso o en las directrices que suelen acompañar el material didáctico dedicado a los niños.

En tercer lugar, en la secuencia tiene escasa cabida las actividades destinadas a enseñar estrategias adecuadas para la comprensión de los textos.

Una vez que los niños pueden, con el apoyo de sus maestros, enfrentarse a textos adecuados para ellos, el trabajo de la lectura suele restringirse a leer el texto, y a continuación, responder a algunas preguntas sobre él, en general relativas a detalles o a aspectos concretos. Cabe señalar que la actividad de pregunta-respuesta es categorizada por los manuales, guías didácticas y por los propios profesores como una actividad de comprensión lectora. (Solé, 2000)

Dicha actividad se refiere, a la evaluación de la comprensión lectora. Al plantear

preguntas sobre el texto leído, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido, sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices que permitan comprenderla; en una palabra, y aunque suene fuerte, no se enseña a comprender. Aunque la secuencia lectura-preguntas-respuestas es el más frecuente, otros ejercicios que implican la representación gráfica de lo comprendido, o la indicación de «lo que consideras más importante... lo que más te ha gustado», adolecen del mismo problema que antes señalé: se centran en el resultado de la lectura, no en su proceso, y no enseñan cómo actuar en él (Cooper, 1990).

La frecuencia y, a veces, la exclusividad con que aparece la secuencia lectura/preguntas/ejercicios, indica que para profesores, autores y editores ésta es la mejor y tal vez la única forma de proceder en la enseñanza de la comprensión. Sin desechar de la utilidad que estas actividades puedan tener para el aprendizaje de la lectura y de otros aspectos del lenguaje. Ha sido ampliamente argumentado por otros autores (Baumann, 1990; Colomer y Camps, 1991; Cooper, 1990; Smith y Dahl, 1988, entre muchos otros) que es posible enseñar a los alumnos otras estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la utilización de lo leído para múltiples finalidades.

Cuando la lectura es considerada un *objeto de conocimiento*, su tratamiento en la escuela no es tan amplio como sería deseable, puesto que en muchas ocasiones la instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de descodificación. La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión -activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc.- son muy poco frecuentes; indica también que una estrategia de evaluación, como la respuesta a preguntas sobre el texto leído, tiende a suplantar su enseñanza (Solé 2000) .

La lectura, un medio para la realización de aprendizajes

Puede afirmarse, que del segundo ciclo de educación primaria en adelante, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. En este contexto que lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, y que esos objetivos están igualmente presentes en la educación secundaria.

Sin embargo, es un hecho que estos objetivos no siempre se consiguen, y es un hecho también que la solución a este estado de cosas no puede desprenderse de enfoques reduccionistas, todos los profesores, de todos los niveles, han experimentado estrategias, métodos, materiales... ya sea para promover la lectura, ya sea para compensar los déficit que ante ella manifiestan algunos alumnos. Y saben que no existe una única respuesta, que lo que funcionó en una ocasión no funciona en la siguiente, y que en algunos casos, nada parece adecuado. ¿Qué puede hacerse para que los niños y las niñas aprendan a leer y utilicen la lectura para aprender?

Comprensión lectora y aprendizaje significativo

El desarrollo de la lectura en la escuela presenta un nuevo problema que podría resumirse en tres palabras: *leer para aprender*.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe

objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Sin embargo, es de esperar que nuestros conocimientos -nuestros esquemas de conocimiento (Coll, 1983)- no se ajusten exactamente a dicho contenido; aún más, si lo que pretendemos es aprender sobre el tema, lo más probable es que hayamos elegido un texto que pueda enseñarnos, es decir, que nos aporte nueva información sobre nuestro objeto de interés. Puede ser también que la información que aporte contradiga en todo o en parte nuestros conocimientos previos. En cualquiera de estos casos, nos vemos obligados a efectuar una revisión de dicho conocimiento, para que pueda integrarse la nueva y/o contradictoria información. Esta revisión puede tener múltiples resultados: ampliación del conocimiento previo con la introducción de nuevas variables, modificación radical de éste, establecimiento de relaciones nuevas con otros conceptos... en cualquier caso, se ha reorganizado nuestro conocimiento anterior, se ha hecho más completo y más complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos, y por ello podemos decir que *hemos aprendido*.

Esto ocurre - porque el lector, dispone del *conocimiento previo relevante*, que le permite comprender e integrar la información que encuentra (Ausubel hablaría aquí de «significatividad psicológica»), y porque ésta posee un cierto grado de *claridad y coherencia* (lo que Ausubel definiría como «significatividad lógica») que facilita su ardua tarea. Sin embargo, estas condiciones no son nada sin su *disponibilidad* para ir a fondo, para desentrañar la información, para discernir lo esencial de lo accesorio, para establecer el mayor número posible de relaciones.

Parece claro que el proceso descrito requiere una actividad mental constructiva muy intensa; pero es un proceso que vale la pena. A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la *memorización comprensiva*, por el proceso de integración de la nueva

información en la red de esquemas de conocimiento. Dicha memorización -distinta a la memoria mecánica- hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado -su *funcionalidad*- para la resolución de problemas prácticos, (entre los que cabe resaltar el seguir aprendiendo), sea muy elevada.

Aunque lo dicho sobre el tema del aprendizaje significativo no es muy amplio, es suficiente para dar cuenta de las vinculaciones que existen entre comprender y aprender, y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

Podemos afirmar que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, se lee con la finalidad clara de aprender.

No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas -estructura expositiva-, y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido, Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad -con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura-, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en

marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo (las estrategias de aprendizaje).

LOS TIPOS DE TEXTOS

Existe una gran diversidad de textos con que los lectores se enfrentan, y la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de esa variedad. Algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura -como los son también para determinadas finalidades de escritura- y que las estrategias que se utilicen para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que se quiere abordar.

Tipos de texto y expectativas del lector

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que se manejan es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer una enciclopedia que una novela, ni un informe de investigación que una aventura de dibujos animados.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las *diferentes expectativas* que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de «tipos» de texto o de «superestructuras» (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que se quiere es exponer sucintamente el procedimiento seguido en una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos.

Como se ha señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando se revisa un informe de investigación, se espera que se enuncie un problema, que se comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que particularmente nos interese, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Las expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración se deben cumplir, y la lectura, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que va a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en psicología se entiende por «esquema», los hace estar alerta, hace esperar unos contenidos y no otros, permite actualizar ciertas estrategias y prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de textos o superestructuras existentes?

Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone los siguientes textos:

- **Narrativo.** Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros

introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela...

- ***Descriptivo***. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
- ***Expositivo***. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.
- ***Instructivo-inductivo***. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los textos *predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos, etc.), los *conversacionales* o dialogales y el tipo *semiótica* o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el *grafitti*, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.

Los *narrativos* se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios).

En cuanto a los textos *expositivos*, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: agrupadora, causa; aclaratoria y comparativa.

En la estructura *descriptiva* se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como «En primer lugar en segundo lugar [...]; Por último [...]» También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: «A causa de [.J; la razón por la cual [...]; A raíz de [...]; Por el hecho de que [...]». En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto *aclaratorio* se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: «El problema que se presenta consiste en [...]; El interrogante que se plantea En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: «Tal como sucedía con [...]; A diferencia de]» y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado «puro» en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Es importante que tanto los profesores como alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación -por ejemplo, mediante las palabras clave-. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores: la formulación de preguntas.

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Los objetivos de la lectura

Para Brown (1984) los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, por tanto, al hablar de algunos objetivos genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela. El orden en que se presentan estos objetivos o finalidades no es jerárquico; *todos* deben tener su lugar en las situaciones de enseñanza.

Leer para obtener una información precisa

Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros. No podría ser de otra manera, dado que en caso contrario nuestra actuación sería muy poco eficaz. Ejemplos característicos de leer para localizar una información concreta lo constituyen: la búsqueda de un número de teléfono en una guía; la consulta del periódico para encontrar en qué cine y a qué hora se proyecta una película que queremos ir a ver; la consulta de un diccionario o de una enciclopedia, etc.

Enseñar a leer para obtener una información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir. En los ejemplos que se proponen, se requiere conocer el orden del alfabeto y saber que las guías telefónicas, los diccionarios y las enciclopedias están organizadas según ese orden; se necesita saber que los periódicos destinan unas páginas especiales a los espectáculos, así como que suele existir un índice que señala el número de página en que se encuentra la información requerida. Con todo, los textos que pueden ser consultados para obtener informaciones precisas pueden ser muy variados.

Se puede afirmar que este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva –en la medida en que obvia gran cantidad de información como requisito para encontrar la necesaria,- por su rapidez, cuando «se pasa la mirada» por la información no pertinente, y, a la vez, minuciosa, cuando se encuentra lo que se busca. Como puede comprobar, el fomento de la lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente que ni siquiera somos conscientes de ello y, a la vez, de ofrecer

ocasiones significativas para trabajar aspectos de lectura, como la rapidez, que son muy valoradas en la escuela.

Leer para seguir las instrucciones

En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto, para lo cual es necesaria: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

Cuando se lee con el objetivo de «saber cómo hacer...» es imprescindible que se comprenda el texto leído, y en el caso de que lo que se pretende hacer sea colectivo, además habrá que asegurar que dicha comprensión es compartida. Así, si en el caso anterior el lector procedía seleccionando qué leer y qué no leer, ahora es absolutamente necesario leerlo todo, y además comprenderlo, como requisito para lograr el fin propuesto.

Una ventaja innegable es que en estos casos la tarea de lectura es completamente significativa y funcional; el niño lee porque le resulta necesario hacerlo, y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído. Por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento, etc., constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión –la metacompreensión, especialmente si las consignas leídas deben ser compartidas por un grupo de alumnos.

Leer para obtener una información de carácter general

Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber «de qué va» un texto, «saber qué pasa», ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que es una

lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella, y en eso es algo distinta de la presidida por los objetivos anteriores.

Por ejemplo, si se necesita encontrar la definición de la palabra «zurrón» en el diccionario, no le basta con sacar la idea general de que en el diccionario se encuentran las definiciones, y puede que no le sea tampoco muy útil tener una idea aproximada de la definición que busca. Tampoco le sacará del apuro tener una idea general de los ingredientes necesarios para hacer un pastel de berenjenas; es probable que en ese caso haga algo con berenjenas, pero tal vez no pueda cocinar el pastel.

Sin embargo, cuando coge el periódico, no lee cada una de las noticias o artículos de fondo que lo componen. En el caso de las primeras, es bastante probable que lea el titular; en ocasiones, esa simple lectura ya es suficiente para pasar a otra noticia. En otras ocasiones, el titular le parece sugerente y entonces se dedica al encabezamiento, en el que se sintetiza la noticia. Puede quedarse ahí, o puede desear profundizar; en ese caso, todavía tiene la opción de leer el desarrollo completo de la noticia o bien «ir saltando» y buscar aquel párrafo que trata de algún punto en concreto que suscita su interés. Para los artículos de fondo, muchas veces somos más drásticos: según el autor, el título y las columnas que ocupa, podemos decidir si se lee o no.

Este tipo de lectura, muy útil y productivo, lo utilizamos también cuando consultamos algún material con propósitos concretos; por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual no es que leamos con todo detalle lo que diversas obras, enciclopedias, libros de autor, etc., nos dicen sobre él. Antes de decidimos a leer con detenimiento las obras susceptibles de ayudarnos en nuestra tarea, procuramos tener de ellas una visión amplia, y seleccionamos luego lo más acorde con nuestro propósito general.

Este es un tipo de lectura que la escuela requiere, pero que generalmente no enseña, porque no se propician las ocasiones en las que deba tener lugar. Y sin embargo, como hemos visto, es muy útil. Fomentar este tipo de lectura es esencial para el desarrollo de la «lectura crítica» en la que el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto, y sabe tanto lo que tiene que leer con relación a ellos como lo que

puede obviar. Chal (1979) considera que éste es el tipo de lectura de orden más elevado, cuyo aprendizaje, si se realiza, nunca cesa. Sería, pues, deseable que en la escuela encontrara mayor lugar del que habitualmente se le concede, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector.

Leer para aprender

Aunque, por supuesto, aprendemos con la lectura que realizamos para conseguir otros propósitos, el objetivo de «leer para aprender» cuando la finalidad consiste -de forma explícita- en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal, es decir, que leamos para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos.

En cualquier caso, cuando por decisión personal o por acatamiento de la decisión de otros, el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a auto interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... Cuando se lee para estudiar, es habitual -y es de gran ayuda- elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

Aunque leer para aprender es una finalidad en sí misma, su consecución puede verse muy favorecida si el alumno tiene unos objetivos concretos de aprendizaje. Es decir, que no sólo sepa que lee para aprender, sino que sepa qué se espera que aprenda concretamente. Las guías de lectura, y las discusiones previas, pueden ser de una gran ayuda en este sentido. Dado que en este apartado nos centramos en los objetivos de lectura, considero fundamental que cuando ésta se usa como medio para el aprendizaje el alumno conozca en detalle los objetivos que se pretende que consiga.

Leer para revisar un escrito propio

Éste es un tipo de lectura muy habitual entre determinados colectivos -los que utilizan la lectura como instrumento de trabajo-, aunque fuera de ellos puede estar muy restringida. Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha elaborado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo; la lectura adopta ahí un papel de control, de regulación, que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo. Cuando se lee lo que se ha escrito, el lector sabe lo que quería decir, y debe ponerse simultáneamente en el lugar de escritor y en el del futuro lector. Por eso, a veces los textos son tan difíciles de entender -el autor tal vez sólo se puso en su propio lugar, no en el de los posibles lectores-; y por esa razón a veces resulta tan difícil revisar los propios textos – se tiene tan claro lo que se quiere decir, que no se da cuenta que no es tan claro-.

Es una lectura crítica, útil, que nos ayuda a aprender a escribir y en la que los componentes metacomprendidos se hacen muy patentes. En el contexto escolar, la autorrevisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de composición de textos.

Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Aunque cuando al enfrentamos a un texto siempre se esté motivados por algún propósito, y éste suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído, un uso escolar de la lectura, por otra parte muy extendido, consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

Es comprensible que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión ha tenido lugar, puesto que ésta constituye un objetivo que desean alcanzar. Sin embargo, no es seguro que mediante una serie de preguntas/respuestas pueda evaluarse el hecho de la comprensión del lector. Algunas investigaciones (Rapahel, 1982; Winograd y Pearson, 1980) muestran que es posible responder preguntas de un texto sin haberlo comprendido globalmente.

Hay que señalar que cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Según las características de éstas -por ejemplo, si afectan a detalles del texto, a aspectos periféricos-, dicho objetivo puede entrar en abierta contradicción con el de construir un significado del texto, que paradójicamente es el objetivo que se pretende evaluar.

Una visión amplia de la lectura, y un objetivo general que consista en formar buenos lectores no sólo para el marco de la escuela, sino para la vida, exige mayor diversificación en los propósitos que la guían, en las actividades que la promueven y en los textos que se utilizan como medio para fomentarla.

Al hablar de objetivos se ha hecho referencia, aunque de forma superficial, al tema de los tipos de textos. Es así, puesto que los diversos objetivos suelen aplicarse mejor a unos textos que a otros, y, por otra parte, si tiene sentido leer distintos textos en la escuela es porque ello nos facilita el trabajo de determinados objetivos, que permiten aprender los distintos usos de la lectura: aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer

de leer, algunas personas disfrutan enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar.

Es necesario leer con algún propósito, y que el desarrollo de la actividad de lectura debe ser consecuente con dicho propósito. Si se lee por leer, no es adecuado andar luego planteando preguntas sobre lo leído -¿se imagina usted que eso le sucediera de forma sistemática después de ojear el periódico?-. Si luego hay que hacer un resumen de lo leído, los alumnos se beneficiarán de saberlo, porque van a leer de forma diferente. Claro que para hacer un resumen habrá que enseñarles, además, cómo se hacen.

Por último, es necesario tener en cuenta que el propósito de enseñar a los niños a leer con distintos objetivos es que a la larga ellos mismos sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y que sean adecuados. La enseñanza sería muy poco útil si, al desaparecer el maestro, lo aprendido no se pudiera usar. Conviene reflexionar sobre ello, pues si estamos de acuerdo en que en la escuela, el objetivo principal -la mayoría de las veces implícito- que preside las tareas de lectura es «contestar preguntas sobre el texto leído», y estamos de acuerdo también en que esta habilidad tiene pocas posibilidades de ser actualizada en situaciones habituales de lectura, no es de extrañar que lo que aprenden los niños en la escuela respecto de la lectura se circunscriba a algunos de los usos que aquélla fomenta, y que su funcionalidad fuera de ella se vea muy mermada..

La enseñanza de la idea principal en el aula

Consideremos que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. Entendida de ese modo, la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas ella, como tomar notas o efectuar un resumen.

El primer aspecto a referir es la *necesidad de enseñar a identificar o a generar la idea principal* de un texto en función de los objetivos de lectura que se persiguen. Cuando un profesor pide a sus alumnos que digan «lo más importante de este capítulo», «lo que el autor quería transmitir, o cuando esta recomendación aparece en las guías didácticas, es fundamental que con vengamos en que no se está enseñando a encontrar la idea principal. En estos casos se está comprobando si el alumno pudo o no encontrarla, en un acto que lleva a sustituir la enseñanza por la evaluación, cosa bastante frecuente en la instrucción de la lectura.

Un segundo aspecto es que si no se enseña, desde luego no se hace porque no se quiera enseñar. Todavía se sabe muy poco, a pesar de lo mucho investigado, acerca del proceso de lectura y de su enseñanza, y muchas veces, lo que sabemos, no puede ser extrapolado sin más a la clase. Pero sí sabemos que encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma, y eso debería enseñarse.

La mayor parte de programas elaborados para enseñar la idea principal parten del principio de que es necesario enseñar *qué es y para qué sirve la idea principal*, así como enseñar *cómo se identifica o se genera*. Sobre qué es y para qué sirve, hemos hablado un poco a lo largo de este capítulo. En general, se acepta que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto (Baumann, 1985), así como un acuerdo en torno al hecho de construir o generar -mejor que reconocer- las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo (Bridge y otros, 1984). Los alumnos necesitan saber qué es la idea principal y para qué les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

El lector accede a las ideas principales de un texto (globalmente o tomándolo párrafo por párrafo) aplicando una serie de reglas (Brown y Day, 1983): reglas de omisión o supresión -conducen a eliminar información trivial o redundante-, reglas de situación -mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos

supraordenados- y reglas de selección -que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita- y de elaboración -mediante las cuales se construye o genera la idea principal-. Existe notable acuerdo entre los investigadores en señalar que es a través del uso competente de estas reglas como los lectores expertos pueden acceder a las ideas principales (Aulls, 1990; Cooper, 1990; Van Dijk, 1983).

Sin embargo, enunciar esas reglas, informar de ellas a los alumnos, es sólo un paso, necesario pero no suficiente para que puedan aprender a utilizarlas. Dicho aprendizaje requiere, además, que el alumno vea cómo proceden otras personas -por ejemplo, sus profesores- cuando ellos mismos tienen que resumir un texto. En esta fase de *demonstración de modelos* los niños tienen la oportunidad de acercarse a un proceso oculto que a ellos le puede parecer completamente mágico y muchas veces sorprendente -cuando el profesor les pide que digan cuál es la idea principal o lo más importante, ellos responden a la demanda informando de lo que consideran esencial y se encuentran con que «no acertaron»- porque no poseen los criterios que les pueden ayudar a saber qué es importante y qué no.

Cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas:

- Explicará los alumnos en qué consiste la «idea principal» de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje. Puede ejemplificar con un texto ya conocido cuál sería su tema y lo que podrían considerar como la idea principal que transmite el autor.
- Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.
- Señalar el tema (de qué trata el texto que van a leer) y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa o si va a proporcionar una información parcial para ellos. Este paso contribuye a centrar la atención en lo que se busca, puede conducir a omitir determinados párrafos del texto en cuestión, etc. Si el texto

contiene indicadores o marcas que puedan ser útiles, es el momento de indicarlo y de explicar por qué se indican.

- A medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué (en relación con lo que se pretende mediante la lectura), así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si puede, sería de gran utilidad que los alumnos vieran cómo hace para organizar información en conceptos supraordinados. Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla a sus alumnos, y de trabajar con ellos la razón por la cual esa frase contiene la idea principal. Todo el proceso puede facilitarse si los alumnos pueden ir leyendo el texto en silencio mientras el profesor muestra su procedimiento.
- Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal -es decir, si no se encuentra formulada tal cual en el texto- será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración. Puede formularla de distintas formas, para que vean que no se trata de una regla infalible, sino de una estrategia útil. Puede incluso, una vez que se ha discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. De este modo, los alumnos constatarían la importancia de sus propósitos cuando traten de establecer lo que es principal. (Solé 2000)

El resumen

Estrechamente vinculada a las estrategias necesarias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios, se puede situar la elaboración de resúmenes.

¿Podría, en este momento, decir cuál es el tema de este capítulo?

¿Podría identificar las principales ideas que transmite? ¿Considera que dispone, con los casos anteriores, de un resumen de lo que lleva leído hasta este interrogante?

Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. Requiere, además, que el resumen mantenga lazos especiales con el texto del que ha sido creado, es decir, debe conservar el significado genuino del texto del que procede. Si en el ejemplo anterior nuestro resumen fuera «se marchó», no habríamos respetado esta condición, que no es en absoluto formal, sino que tiene grandes implicaciones cuando se piensa, por ejemplo, en el uso que se hace de los resúmenes para aprender, para estudiar. En estos casos, tan poco útil resulta que el resumen sea una casi reproducción del texto, como que sea tan general que no aporte la información específica que en aquél se vertía.

En dichos casos, es bastante probable que no se haya enseñado a resumir, o que no se haya enseñado a resumir textos. Aprender a resumir significa, en una primera aproximación, aprender a señalar las reglas que hemos señalado u otras parecidas, respetando la condición a la que se he aludido. Cuando la enseñanza del resumen se sustituye por la consigna «Resume este párrafo...», «Has un resumen... di lo mismo pero con menos palabras», si algún alumno aprende, desde luego no es gracias al sistema que se utiliza para enseñar, porque éste no existe. Tampoco se aprende a resumir textos cuando lo que se hace es entrenarse por separado en las reglas que enuncié en listas de palabras, en frases o párrafos cortos o preparados. Esto puede ser útil para que los alumnos puedan entrenar ciertas estrategias -buscar un concepto subordinado para un conjunto, por ejemplo-, pero es arriesgado pensar que van a ser transferidas sin más a un texto. Por ello deberían considerarse tareas complementarias, más que prerequisites o sustitutorias.

La enseñanza del resumen

Es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su realización. En el caso del resumen, Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983), sugiere que para enseñar a resumir

párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

El resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura. Se podría decir, que determinar las ideas principales de un texto es una condición necesaria, pero no suficiente, para llegar a la concreción del resumen, esa elaboración de la que Van Dijk nos decía que mantenía relaciones muy particulares con el texto del que proviene.

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto, nos encontramos con un conjunto de frases yuxtapuestas, con un escrito inconexo e incoherente en el que difícilmente se reconoce el significado del texto del que procede. De ahí la importancia de entender las vinculaciones, y simultáneamente las diferencias entre resumen, idea principal y tema. Aunque a menudo se trabajen conjuntamente, es necesario no perder de vista que cada uno exige determinadas intervenciones, y en el caso del resumen, una reflexión sobre cómo *enseñar a escribirlos*.

Un resumen puede ser una producción correcta, pero «externa» al lector/escritor que lo ha realizado; es decir, el resumen elaborado mediante la aplicación de las reglas antes mencionadas, puede «decir el contenido» que está en el texto de forma breve y sucinta. Por otra parte, el resumen de un texto puede ser mucho más interno, en el sentido de integrar la aportación del lector/escritor, quien, mediante su lectura y redacción, consigue elaborar

nuevos conocimientos y obtener conocimiento acerca de ellos. La diferencia, muchas veces, no se encuentra en el producto finalmente elaborado, que puede ser muy similar, sino en las estrategias utilizadas para la realización, que en un caso conducen a «decir el conocimiento» y en el otro llevan a «transformarlo» (Bereiter y Scardamalia, 1987)

Sin embargo, algunas de las cosas que se han establecido respecto del proceso de lectura y de las estrategias que facilitan su comprensión pueden ser útiles, para ayudar a los alumnos no sólo a resumir, sino a comprender y a aprender con la elaboración de resúmenes -y también con la identificación de ideas principales-. Cuando los alumnos resumen como medio para aprender, lo habitual es que lo hagan a partir de textos expositivos; en estos casos, elaborar un resumen «interno», desde el propio alumno, que le lleve a transformar su conocimiento, requiere que aporte el que ya tiene y que se interroge acerca del grado de coherencia que éste posee en relación con lo que ha leído. Esta estrategia (aportar el conocimiento previo y contrastado) está siempre presente cuando se trata de comprender un texto -narrativo o expositivo-; cuando además queremos aprender a partir de él podríamos decir que cobra rango de finalidad, en el sentido de que *necesitamos* saber hasta qué punto hemos encontrado nueva información en el texto, y en qué medida ésta ha supuesto una transformación del conocimiento previo con que se abordó.

Ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes para aprender, que contribuyan a transformar el conocimiento, supone ayudarles a implicarse profundamente en lo que hacen. No basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas; hay que enseñarlos a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos, y a que lo hagan de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que se sabe y lo que aporta el texto. Cuando se resume así, la elaboración realizada constituye a la vez un texto que sintetiza la estructura global del significado del texto de que procede, y un instrumento para el aprendizaje, para saber qué se ha aprendido y un punto de partida necesario para saber qué se necesita aprender. En este sentido, el resumen deviene una auténtica estrategia de elaboración y organización del conocimiento (Pozo, 1990).

Un aspecto fundamental, y al que debería dársele más importancia, es la lectura y revisión

que hace el autor de su propio resumen, como medio para ayudar a hacer consciente todo el proceso del que venimos hablando.

Entendida de este modo, la actividad de resumir -ya sea en estructuras expositivas y/o narrativas adquiere la categoría de «técnica excelente» para el control de la comprensión que le atribuyen Palincsar y Brown (1984): si no se puede realizar una sinopsis de lo que se está leyendo o se ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar. Simultáneamente, a partir de esta concepción, se vuelve a poner de manifiesto el papel activo del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y reconocimiento en lo que comprende, y en lo que produce a partir de su comprensión. Resumir no es cuestión de «todo o nada», sino relativa a las características del lector, a las de la tarea en sí (qué tipo de texto, con qué requerimientos, etc.) y a la ayuda que recibe para realizarla.

Formulación y respuesta de preguntas

Esta estrategia es muy frecuente en las pruebas de comprensión lectora. Sin embargo debería ejercitarse también con el objetivo de que el alumno sea autónomo en la lectura y aprenda a autorregularse en el proceso. Tomando como base la relación que se establece entre las preguntas y respuestas que puedan suscitarse a partir de un texto, podemos establecer la siguiente clasificación:

Preguntas de respuesta literal. Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.

Preguntas de piensa y busca. Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos y realice inferencias.

Preguntas de elaboración personal. Toman como referente el texto, pero la respuesta no se puede deducir del mismo, sino que exigen la intervención del conocimiento o la opinión del lector.

Lo ideal sería que en una actividad para después de la lectura o en una prueba de evaluación se combinaran.

Leer para escribir

Cuando la lectura y la escritura forman parte del proceso de investigación y no constituyen actividades separadas, para que ello sea así se requiere poner en marcha una determinada forma de leer: leer *para escribir*.

Cuando se lee para escribir no sólo se atiende al contenido, sino que se intenta encontrar las «claves» que nos expliquen los motivos por los que el escritor tomó determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. Se atiende a las soluciones adoptadas y al efecto que producen en el lector; se intenta inferir la intencionalidad del escritor manifestada en algunas de las decisiones estructurales, organizativas; en la forma en que deja oír su voz, en el manejo de la citación, etc.

Leer para escribir es también una de las actividades más interesantes para acostumbrarse a analizar adecuadamente las exigencias de la situación de comunicación. Se trata de leer textos semejantes a los que debemos escribir, realizando el esfuerzo de situarse en el punto de vista y en la perspectiva del escritor (Cassany, 1995).

Además de la lectura hay un conjunto de actividades que tienen como elemento común la conversación, también actúan como precursores de la planificación textual propiamente dicha. Estas actividades, a las que de forma genérica se refiere la expresión *hablar para escribir*, resultan útiles tanto para facilitar la tarea de escritura como para hacer más explícito y visible el proceso de composición que hay que seguir, sobre todo cuando la conversación se lleva a cabo con un miembro experto en escritura académica (Lonka, 2003; Young, 2003; Leitáo, 2003).

En este sentido, si bien es frecuente que los intercambios con el profesor que dirige y evalúa

el trabajo, se centren de forma casi exclusiva en el contenido que debería incluir el trabajo, y que responda a aspectos como ¿Cuál debería ser el objetivo del texto? ¿Cómo resulta más adecuado empezar? ¿Cómo estructurar la información? ¿Por qué? ¿Qué podemos dar por conocido y qué debemos presentar como nuevo?...

CAPÍTULO III

AJUSTES AL MARCO CONCEPTUAL

A través del proceso de recolección de información y durante la triangulación de datos, emergieron algunos aspectos de la práctica, sobre los cuales fue necesario consultar para tratar de dilucidar el propósito perseguido por el docente al implementar este tipo de estrategias dentro de su práctica educativa. La aparición reiterada de estos aspectos los destaca como características específicas dentro de la práctica de cada uno de los docentes al implementar el uso de la lectura y la escritura en las ciencias naturales; por tal motivo fue necesario ajustar o complementar el marco teórico con aspectos tales como:

MOTIVACIÓN A LA ESCRITURA

El concepto de la motivación hacia la escritura es presentado por Bruning y Horn (2000). Estos autores establecen cuatro factores necesarios para desarrollarla adecuadamente. El primero de ellos sería *fomentar las creencias funcionales sobre la escritura*, de modo que esas creencias sean lo suficientemente potentes para llevar a cabo todo el proceso de componer un texto. Esto significaría dar un valor a la escritura, con lo que se está refiriendo al primer determinante de la motivación, es decir, La importancia de creerse competente como escritor, sentirse eficaz.

El segundo factor influyente en el desarrollo de la motivación hacia la escritura sería *fomentar el compromiso de los estudiantes a través de auténticas metas y contextos de escritura*, es decir, aumentar el interés del alumno hacia esta tarea mediante el acercamiento a la realidad y experiencia diaria del estudiante. Como se puede comprobar, este factor viene determinado por la actuación de los profesores en sus clases, ya que su entusiasmo y sus acciones

proporcionan modelos para las percepciones de los estudiantes sobre la escritura. Este objetivo se debe llevar a cabo mediante estrategias como dividir las tareas de escritura en partes más manejables, proporcionar información que modele las creencias de los estudiantes o suministrar el seguimiento oportuno.

Un tercer factor consistiría en *proporcionar un contexto adecuado de apoyo a la escritura* puesto que ha sido bien recalcada la complejidad que esta tarea conlleva. Debido a esa complejidad de la tarea, es fundamental mantener el nivel motivacional, para lo que se debe conseguir un equilibrio entre los aportes potenciales de varios modos de acción y sus beneficios, lo cual se consigue mediante el compromiso con metas específicas y desafiantes pero abordables con un esfuerzo razonable. Así, los profesores deben ayudar a sus alumnos a asentar esas metas mediante definiciones claras, deben desarrollar hábitos y estrategias que les ayuden a conseguirlo y, a su vez, han de saber observar y juzgar su realización, ofreciendo un adecuado seguimiento.

Por último, el cuarto factor mencionado por Bruning y Horn (2000) consistiría en *crear un ambiente emocional positivo*. Para conseguir este ambiente positivo se deben eliminar todas esas condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa e intentar asegurar que los estudiantes se diviertan con la misma; a su vez también se debe buscar el compromiso por parte de los estudiantes y proporcionarles una medida significativa de control, por ejemplo, dejarles elegir sobre qué quieren escribir.

ESCRITURA PRIVADA Y PÚBLICA

La escritura se asocia a la idea de autor, es decir quien escribe quiere expresar o comunicar algo. La escritura es un medio de expresar el pensamiento aunque éste sufra determinadas transformaciones. El escritor escribe lo que piensa, aunque su pensamiento sea mucho más rico que aquello que puede ser capturado por el lápiz.

El escritor escribe en función de unas determinadas metas, por ello aunque el escritor necesita poner en práctica ciertas habilidades de carácter general, su atención se centrará en aspectos específicos en función de sus metas.

La escritura no es una herramienta que en todos los casos sirve para lo mismo sino que su utilidad o función depende del uso que se haga de ella. Los usos diferentes no son usos idiosincrásicos (propios de cada individuo), sino que los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas, es decir, en conjuntos de gente que comparten actividades, conocimientos, valores, y que emplean la escritura para determinados fines.

La escritura en la investigación es propia de las comunidades científicas. En este contexto se recalca la idea de que los escritores encuentran el significado de lo que escriben mientras producen el texto, generándose así un continuo intercambio entre el texto emergente y el pensamiento. Siendo así se entiende el por qué la forma no precede a la función sino que es ésta, orientada hacia la comunicación de ideas a uno mismo o a los otros, la que crea la motivación. Los niños aprenden sobre la escritura mientras leen y viceversa. Aprender a leer y escribir es un proceso que supone experimentar con el lenguaje. La escritura necesita mucho más soporte y apoyo comunicativo que un programa establecido.

El contenido que los estudiantes introducen en los escritos cuando lo hacen espontáneamente es mucho más personal, la atención que ponen en su trabajo, incluso la forma en la que llegan a tener presente la audiencia, varía también de unas situaciones a otras dependiendo de la intención con la que se crea el escrito. En el aula ello se observa, sobre todo, en los escritos de los estudiantes cuya única audiencia esperada es el maestro. Cuando exponen contenidos escolares esperando, simplemente, que éstos sean evaluados por el profesor, su grado de integración es mucho menor. Por el contrario, cuando los estudiantes producen un texto de contenido científico, al que consideran algo más que un mero instrumento para que sus conocimientos sean evaluados por el profesor, el texto adquiere características específicas,

incluso se enfrentan de otra manera a los comentarios que introduce el profesor, estos les ayudaran a mejorar su escrito. En suma, lo importante es que la escritura adquiere un nuevo sentido cuando se integra con el resto de las actividades del currículo

Desde esta perspectiva la escritura según las metas del que escribe puede tomar dos sentidos con funciones y características diferentes: la escritura privada y la escritura pública.

La escritura privada o libre puede considerarse un medio de exploración personal en la que están presentes los intentos por dar forma a las ideas, pensamientos y sentimientos propios. Se utiliza para expresar ideas próximas a la persona, sin las limitaciones de las convenciones que están presentes en algunos formatos textuales específicos, como por ejemplo la descripción o la exposición. La práctica de la escritura libre puede considerarse un medio para generar y expresar ideas. Tchudi (1987) cree que el maestro debe ayudar al niño a encontrar una voz en sus escritos antes de llevarle a comunicarse con otras audiencias, encontró que es útil para los estudiantes el formato de carta privada como medio para expresar sus propios sentimientos y valores en un amplio rango de experiencias. Esas cartas son una muestra del valor del lenguaje para clarificar la experiencia y trabajar a través de los sentimientos. En este contexto quizás los estudiantes no necesitan otra respuesta del maestro que su actitud de escucha, la meta del maestro, en muchas ocasiones, no es mostrar las convenciones del lenguaje sino aportar al estudiante la impresión de aceptación de su trabajo y animarle en el proceso de comunicación. En estos casos el papel del maestro se asocia, simplemente al hecho de ser un facilitador.

Escribir públicamente plantea casi siempre dificultades porque cuando el autor se pone a escribir no encuentra listo lo que quiere decir, este trabajo requiere de procesos más elaborados de reflexión construcción y producción que atiende a las exigencias de la comunidad lectora para la que se escribe, es evidente que para este tipo de escritura el escritor deja de pensar en sí mismo para cuidar de la persona o personas que serán sus intérpretes, sus ideas ya no fluyen libremente, sino que son sometidas a un riguroso proceso de construcción gramatical, en el que lo principal es destacado por el autor, evitando que sea el lector el que deba trabajar para desenterrarlo. Este tipo de escritura implica hacer el trabajo que, si no, debe realizar el lector ante la oscuridad del texto “Hay un intento deliberado para comunicar algo al

lector” (Flower, 1979). El texto adopta la perspectiva del lector, creando “un lenguaje y un contexto compartidos” entre ambos. (Flower, 1979)

Cambia en esta forma de escritura la intención, ya que la función más conocida de la escritura es la función comunicativa: se escribe para comunicar a otros algo que inicialmente es de uno tiene, ésta además tiene que ver con publicar, difundir. Además, a través de esta comunicación escrita, el que escribe empieza a promocionarse socialmente.

Ambas funciones se logran a través de la *escritura pública*. La lógica de la justificación no queda completada sino a través de la escritura pública. Al intentar publicar, es preciso convertir un trabajo de pensamiento privado en algo comunicable para otros.

Sin embargo la cuestión del dominio lingüístico y la capacidad de leer y escribir, así como de estudiar trasciende las formas de la enseñanza de la redacción y los demás contenidos y métodos de enseñanza y reside, en gran parte, en la forma misma en que se distribuyen y transmiten los bienes culturales. En otras palabras, el problema se relaciona con los procesos de producción y circulación de la cultura escrita, esto es, con los usos que se hacen de la lengua escrita. En palabras de Geraldi (1996), “el aprendizaje de la lengua escrita se da concomitantemente con el aprendizaje de los contenidos de referencia asociados con la lengua escrita”. Por eso, insiste este autor, compete a la escuela no una función de transmisión de conocimientos, sino la función de permitir la circulación entre las dos diversas instancias de producción de saberes pública y privada.

LAS TIC EN EDUCACIÓN

Las **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones.

Las TIC conforman el conjunto de recursos necesarios para manipular la información y particularmente los ordenadores, programas informáticos y redes necesarias para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla.

La formación es un elemento esencial en el proceso de incorporar las nuevas tecnologías a las actividades cotidianas, las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, se han convertido en una herramienta fundamental para los procesos de generación, apropiación y uso del conocimiento.

Estas tecnologías permiten al docente presentar al estudiante nuevas dimensiones de sus objetos de enseñanza (fenómenos del mundo real, conceptos científicos o aspectos de la cultura y el estudiante puede experimentar el conocimiento de una manera diferente al utilizado con fuentes de referencia tradicionales. El acceso a estos recursos incide positivamente en la disposición que muestran los estudiantes para profundizar y enriquecer su conocimiento indagando más fuentes de información y permitiendo el aprendizaje de una manera más llamativa e interesante para los estudiantes.

El maestro puede cualificar su trabajo en el aula aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC. Por ejemplo, diversificar y enriquecer los contenidos académicos a los que hace referencia, aprovechando las múltiples fuentes de información de internet; puede mejorar las propuestas de escritura que propone a sus estudiantes utilizando el procesador de texto, lo cual les permite que se concentren más en elaborar, ampliar o precisar aspectos de contenido que en corregir aspectos formales del texto, en algunos casos, irrelevantes. También aumentar la motivación hacia la lectura ofreciendo a los estudiantes escritos en formato hipertextual, y fomentar la capacidad de trabajo en grupo mediante herramientas como el correo electrónico o el chat. Al tablero N° 29 Abril-MAYO 2004

Al respecto Martí (1992, 164-187.), presenta al procesador de texto como una herramienta informática de propósito general, que permite acciones básicas de la escritura (planificación del texto, organización del texto en el papel, presentación clara, correcciones). El texto

producido es «público» (está en la pantalla, se puede revisar y corregir, lo pueden hacer otros), la escritura es una situación de resolución de problemas (el texto se articula en un discurso ordenado sobre el que escritor/ lector piensa, al que se pueden añadir, cortar y pegar ideas y párrafos).

La implementación de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación redundan positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, mejora la práctica docente, enriquece la formación del estudiante y contribuye efectivamente en las transformaciones sociales y culturales de las regiones y naciones.

Entre los beneficios más claros que los medios de comunicación aportan a la sociedad se encuentran el acceso a la cultura y a la educación, donde los avances tecnológicos y los beneficios que comporta la era de la comunicación lanzan un balance y unas previsiones extraordinariamente positivas. Algunos expertos han incidido en que debe existir una relación entre la información que se suministra y la capacidad de asimilación de la misma por parte de las personas, Por esto, es conveniente una adecuada educación en el uso de estos poderosos medios.

La educación ha de replantear sus objetivos, metas, pedagogías y didácticas. Las mismas fuerzas tecnológicas que harán tan necesario el aprendizaje, lo harán agradable y práctico. Las escuelas, como otras instituciones, están reinventándose alrededor de las oportunidades abiertas por la tecnología de la información. Las redes educativas virtuales se están transformando en las nuevas unidades básicas del sistema educativo, que incluyen el diseño y la construcción de nuevos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos educativos electrónicos y la formación de educadores especializados en la enseñanza en un nuevo espacio social.

LOS BLOG Y EL APRENDIZAJE

Nuestros salones de clase están llenos de estudiantes que tienen dificultades para leer y escribir. No han encontrado maneras de relacionarse con el texto. Es muy raro que lean por placer y escriben solamente lo que se les solicita. Son lectores que pueden leer las palabras escritas en una página pero que no pueden decir qué significan esas palabras una vez levantan los ojos del texto o de la pantalla. Estos estudiantes raramente se ven reflejados en los textos que ofrece la escuela. No los atraen los volantes que se reparten en clase y casi nunca tienen una experiencia de escritura auténtica.

Este problema es frecuente. En un estudio reciente llevado a cabo por la Fundación Carnegie, se reportó que más de la mitad de los estudiantes de 9° en 35 de las ciudades grandes de los EEUU leen a nivel de estudiantes de 6° grado o por debajo de este. El reto no es solamente asegurar que estos estudiantes alcancen un nivel fluido de lectura, porque aunque muchos de ellos reciben ayuda para alcanzar niveles mínimos de competencia, no vuelven a coger siquiera un libro después de que se gradúa del bachillerato, en este sentido, no se trata de alcanzar por una vez un buen puntaje, sino el uso significativo de la lectura para su vida diaria.

Frente a esta problemática la tecnología no es la única respuesta... es un problema mucho más complejo que debe atacarse desde diferentes perspectivas. La integración de la escuela a actividades académicas, culturales, deportivas, políticas ofrece modelos para reconocer el contexto y vivir el lenguaje en ámbitos distintos al escolar.

Los “Blogs” ofrecen un espacio para escribir, constituido en dos terceras partes por un diario en línea y en una tercera parte por una herramienta de discusión. Los “Blogs” proveen un foro que invita a realizar comentarios y a discutir. En ellos se utilizan además, una larga lista de habilidades de escritura; por ejemplo, lenguaje conciso e intencionado en el que se pone de manifiesto un juego de ideas.

Las características de los “Blogs” particularmente relevantes para la instrucción son:

1. **Economía.** Los “Blogs” exigen precisión. Una participación en “Blog” bien elaborada debe poderse leer en un solo pantallazo. Estar conformada por palabras breves e intencionadas que comunican una idea específica. Los estudiantes escritores, deben ir al “grano” desde el inicio del texto.
2. **Archivo.** Cada participación se fecha y archiva durante una semana o unos días, dependiendo de la escogencia del usuario. Esto permite a lectores (y estudiantes escritores) explorar cómo se desarrollan y conectan las ideas en el tiempo.
3. **Retroalimentación.** Los comentarios consignados en un “Blog” estimulan el compartir y la revisión por parte de compañeros (pares). En lugar de abrir un espacio periódico para la retroalimentación, con frecuencia direccionado por el maestro, los “Blogs” dan inicio a un proceso de comunicación interactiva que comienza con la participación inicial. Con ella, el estudiante escritor recibe respuesta inmediata, lo que hace que su escrito sea relevante y real . Mediante comentarios, los estudiantes pueden descubrir ambigüedades y buscar cuál es el propósito del escritor.
4. **Multimedia.** Los “Blogs” permiten a los usuarios publicar imágenes y aún grabar archivos de sonido. Abren para los escritores múltiples medios de comunicación.
5. **Inmediatez.** Tan pronto como los estudiantes publican una participación en un “Blog”, esta aparece en la Red, lo que les genera una sensación inmediata de logro e inicia simultáneamente el ciclo de comentarios y de respuestas.
6. **Participación Activa.** Limitaciones prácticas de tiempo y espacio impiden que los estudiantes compartan ideas a medida que estas se presentan en las discusiones en clase. Los “Blogs” ofrecen una herramienta de comunicación en la cuál cada estudiante puede participar en esa comunidad de aprendizaje, publicando, conectándose, viendo, leyendo, pensando, y respondiendo con un ritmo contagioso que induce una mayor participación en el escaso tiempo para pensar que ofrece la clase.

Utilizados adecuadamente, los espacios de escritura electrónicos pueden mejorar la motivación y enseñar habilidades del mundo real. Con una nueva estrategia de enseñanza los

maestros, podrán determinar cómo usarla de la mejor manera para apoyar la lectura y la escritura en el salón de clase.

“BLOGS” EN EL SALÓN DE CLASE

Los “Blogs” ofrecen un espacio de escritura multigenérico y multimedial que puede estimular a los estudiantes más “visuales” e impulsarlos a una interacción diferente con el texto escrito. Los estudiantes de todos los niveles aprenden a escribir escribiendo. La participación en “Blogs” combina imágenes, sonido y texto escrito, lo que ofrece diferentes opciones de inicio y posibilita una comunicación más rica.. Como dice Jeffrey Wilhelm “la representación estabiliza el pensamiento para que pueda ser compartido, ensayado, negociado y revisado continuamente”. Los diarios de los estudiantes por lo general han incluido imágenes y dibujos. Además de estas posibilidades, los “Blogs” ofrecen sonido, movimiento y un listado creciente de nuevas alternativas que “atrapan” de manera singular a los estudiantes lectores y escritores.

La precisión y economía de cada participación estimula a los estudiantes escritores a trabajar con secciones de texto más pequeñas. El énfasis se hace en la exploración del proceso de escritura y en el lenguaje que se utiliza. En el nivel más simple, esto apoya directamente la confianza del estudiante en su texto y en su conocimiento. Lo anima a continuar con la lectura de textos más difíciles. Ofrece un espacio para que los lectores hablen sobre el proceso de escritura mientras están trabajando en él y no teniendo que reconstruir los significados fuera o lejos del texto.

Posiblemente, la característica más sobresaliente de los “Blogs” para el aprendizaje es el interés que despiertan en los estudiantes. Uno de los retos más grandes que tienen los docentes es lograr que los estudiantes sinteticen y apliquen la comprensión en una variedad de contextos y situaciones. Como dijo A.H. Dyson en su artículo “Transformando la Transferencia” (Transforming Transfer), publicado en la revista, REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION) del

año 2002; necesitamos llevar o impulsar a los estudiantes de todos los niveles para que vean como “materiales nuevos entran y transforman viejos ritmos relacionales, y materiales viejos, reverberan en los nuevos”. El espacio limitado obliga a que los estudiantes “condensen” sus escritos y demuestren como piensan cuando trabajan como lectores o escritores. El apoyo ofrecido mediante el archivo inmediato permite a los maestros examinar cuidadosamente el texto que progresivamente se incrementa en dificultad mediante interacciones durante un espacio de tiempo.

CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO

NATURALEZA DEL ESTUDIO

Con el propósito de alcanzar el objetivo de la investigación, empleamos un enfoque cualitativo ya que el fin que se persiguen es el de caracterizar las prácticas de dos docentes, en la que se le confiere significado a todos los aspectos que acompañan el acto de enseñar y pretende identificar la relación existente entre los propósitos de los docentes y las producciones realizadas por los estudiantes; para ello empleamos los planteamientos de la Teoría Fundamentada (TF) la cual “ comienza con una situación de investigación, dentro de esa situación, la tarea del investigador es la de comprender qué está pasando ahí, y cómo los actores manejan sus roles» (Dick, 2005: 2). La TF utiliza prioritariamente la entrevista como instrumento de recolección de datos, esto no es excluyente de otras técnicas. En efecto, pueden utilizarse en forma alternativa o conjunta la observación, la conversación informal, *focos groups* y el análisis de documentos y literatura.

Una vez obtenido el conjunto de datos a través de alguno o varios de los procedimientos antes mencionados, la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Eso es lo que llamamos codificar. Este proceso puede ser abierto, selectivo o axial permitiendo la aplicación de los métodos de comparación constante y muestreo teórico los cuales se conjugan en un esquema o armazón representativo donde el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría. Es decir, estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están dirigidas a verificar teorías, sino solo

a demostrar que son posibles de aquí que codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Los docentes sobre quienes se realizó el estudio investigativo hacen parte del cuerpo docente de la I.E.D. José Francisco Socarrás, institución de carácter público, adscrita a la SED Bogotá y perteneciente al programa de colegios públicos de Calidad para Bogotá. Ubicado en la localidad séptima (Bosa), que atiende a una población de 4.200 estudiantes en las jornadas mañana y tarde, en secciones de preescolar, básica y media, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. La institución fue entregada a la comunidad educativa en el mes de agosto de 2.008, razón por la cual sus componentes pedagógicos y administrativos se encuentran en proceso de construcción y reestructuración en el que se adelantan la implementación de la enseñanza por ciclos, orientados por el enfoque constructivista (aprendizaje significativo y la pedagogía proyectiva).

Dentro del marco del proyecto de los colegios de calidad, la SED ha desplegado una serie de recursos que permita cualificar las prácticas docentes y su proyección a la comunidad educativa, a través de la financiación de cursos de actualización (PFPD), diplomados, especializaciones y maestrías en convenio con algunas universidades de la capital. Actualizaciones que ha despertado la inquietud de los maestros por reflexionar sobre su labor docente integrando estrategias innovadoras que respondan a las políticas distritales de educación y de fortalecimiento de las prácticas al interior del aula.

En este marco, y a raíz del análisis del bajo resultado obtenido en las pruebas SABER – 2006 surge en el área de Ciencias Naturales el cuestionamiento de cómo mejorar dichos resultados. Después de analizar la estructura de la prueba y tras la discusión disciplinar en conjunto mañana y tarde, el área propone como alternativa fortalecer los procesos de lectura y escritura como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales. Es de resaltar que el equipo de

docentes que componen esta área es de cinco (8) maestros por jornada, cubriendo las secciones de primaria y bachillerato, de los cuales en la JM tres (3) son de planta y en la JT 1, el resto de docente son provisionales lo que implica una constante interrupción de los procesos y proyectos propuestos en el área.

No obstante ser una reflexión conjunta en relación a una necesidad evidente, no se logró contagiar a todo el equipo de la misma manera ya que en el transcurso de estos dos (2) años, a pesar de que todos inician el trabajo con interés con el paso del tiempo muchos han abandonado la propuesta, otros la aplican pero sin la rigurosidad necesaria para que genere algún tipo de resultados. De este pequeño grupo, nos llamó la atención las prácticas realizadas por un docente de la jornada Mañana y otro de la jornada Tarde, quienes integran de manera constante y creativa el uso de la lectura y la escritura dentro de su clase de ciencias. Por esta razón quisimos caracterizar sus prácticas tratando de dilucidar los elementos que las acompañan y las razones que tienen los docentes para seguirlas promoviendo.

Como apoyo para realizar la caracterización de cada práctica, se le solicitó al docente que seleccionará un curso que sirviera como referente para confrontar y analizar los procesos que llevan a cabo. Los cursos corresponden a un grupo del nivel 7 y otro del nivel 8.

RUTA METODOLÓGICA

Para iniciar el desarrollo del proceso investigativo se aplicó una encuesta tanto a docentes como a estudiantes, que permitió identificar ejes relevantes, sobre los que se decidió realizar una revisión conceptual que nos facilitó profundizar sobre dichos aspectos y que posteriormente serán objeto del análisis. En este proceso de búsqueda de información se utilizó diferentes técnicas de recolección de datos como la entrevista, filmaciones de clases, grupos de discusión, documentos escritos. Datos que fueron procesados, codificados e interpretados simultáneamente dejando que los datos hablaran por sí mismos de la realidad que se buscaba analizar. Una vez completado este proceso de análisis surge la necesidad de

dar complemento al marco teórico de manera que diera cuenta de las hipótesis que surgieron y permitieran sustentar la presentación de las conclusiones.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Las fuentes desde las cuales se tomaron los datos fueron los docentes, los estudiantes y los productos de clase elaborados por los estudiantes.

Con el objeto de hacer la recolección de datos pertinente para nuestro estudio se utilizaron varias técnicas, todas ellas con el fin de realizar un procedimiento analítico e interpretativo frente a las interacciones que se desarrollan en la asignatura de ciencias naturales en relación al uso de la lectura y la escritura. Los datos proceden de una recolección mediante encuestas, entrevistas a docentes y estudiantes, registros filmicos acompañado de notas de campo y producciones de los estudiantes de carácter textual como carpetas de trabajo, portafolios, glosarios, cuentos, publicaciones en el blog de astrobiología.

FUENTE 1: DOCENTES

Se elaboró una encuesta inicial con el objeto de identificar sus concepciones respecto a las prácticas de lectura y escritura, reconocer su proceso de formación, actualización y su experiencia profesional. **VER ANEXO 1**(encuesta piloto)

Una vez aplicado el instrumento, se pudo identificar que no nos aportaba suficiente información para desarrollar el objetivo propuesto, ya que las preguntas eran muy abiertas y conducían a respuestas imprecisas, ambiguas y que no brindaban elementos necesarios y relevantes para analizar el objeto de estudio, llevando más a lo general que a lo particular o específico.

Del pilotaje de este instrumento, surge la necesidad de elaborar una encuesta que combina preguntas cerradas, preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas, (**VER ANEXO 2**) cuyo propósito es identificar el perfil profesional del docente, conocer las percepciones, y concepciones sobre la importancia de las prácticas de lectura y escritura, proceso de seguimiento, tipos de textos empleados, razones por las que se motivó a implementar estas prácticas dentro del área de ciencias naturales.

De los datos obtenidos y con el fin de profundizar en los ejes temáticos identificados como relevantes y pertinentes para el objetivo de la investigación, se utilizó la técnica de la entrevista. Esta es una de las técnicas de recolección de datos más característica de los estudios cualitativos. La información que obtenemos a partir de una entrevista es de carácter “pragmático”, es decir, un discurso actualizado en relación a una práctica correspondiente. La entrevista es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos con base a su experiencia. Cuando nos proponemos identificar el significado que los otros atribuyen a sus propias prácticas debemos asumir que “nuestro conocimiento del mundo supone un conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen, por consiguiente se trata siempre de hechos interpretados” (schutz 1995:36).

A través de ella indagamos acerca de la intención que acompaña la acción del docente frente a los procesos de lectura y escritura, su metodología, los logros obtenidos, la posible proyección a futuro tanto a nivel personal como institucional, para ello optamos por una entrevista semi-estructurada que:

“supone una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida a y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un

cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.” (Tomado de: La entrevista en el método cualitativo Guerrero, Luz María).

Esta permitió que el docente expresara de manera espontánea, descriptiva y argumentada las razones, procesos, necesidades que lo motivaron a implementar de manera intencionada, prácticas de lectura y escritura dentro del desarrollo de su disciplina.

Con el propósito de ahondar en la dinámica llevada a cabo por el docente en el aula, se realizaron registros filmicos de las clases de manera que se pudiese describir las interacciones que allí se presentan en relación con las prácticas de lectura y escritura dentro del desarrollo de la clase de ciencias naturales, de modo que, al procesar la información, se pueda establecer un contraste que permita profundizar e identificar aspectos importantes que se hayan pasado por alto durante su análisis. Los registros se acompañaron de notas de campo las cuales reconocemos, pueden estar permeadas por juicios, opiniones, sospechas o interpretaciones que hacen parte del observador ya que como afirma (WOODS 1989) “al observar, entrevistar, tomar notas de campo y confeccionar el diario de investigación, el etnógrafo no se limita a registrar, pues junto a tales tareas se da una la reflexión” ; pero que para efectos de la triangulación de los datos, se podría constituir en una buena fuente de información.

Durante el proceso de análisis se realiza la triangulación como procedimiento para contrastar los datos y sus interpretaciones. *“Entendida como un procedimiento que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones”* (DENZING, 1978).

FUENTE 2: LOS ESTUDIANTES

A los estudiantes también se les aplicó una encuesta con el objeto de identificar la percepción que ellos tenían acerca de la lectura y la escritura y de cómo se desarrollan en áreas diferentes

al lenguaje. Se elaboró una encuesta para aplicar a un grupo de 20 estudiantes por curso, de forma aleatoria, sin embargo al realizar la prueba piloto se reconocieron fallas en el planteamiento de las preguntas, ej. pregunta 8 y 9, (**ver anexo 3**) ausencia de tópicos básicos que proporcionarían información para el desarrollo de la investigación, por esto se diseñó una segunda versión del instrumento con algunas preguntas cerradas de selección múltiple con múltiple opción y otras preguntas abiertas, ampliando tópicos que dieran cuenta de aspectos como autoevaluación, exigencias del docente, importancia que dan a la lectura, necesidad (intención) por la que escriben y la intervención que hace el docente sobre estas prácticas. (**Ver anexo 4**)

Inicialmente para profundizar aspectos específicos relacionados con la metodología del docente y el proceso que realiza para motivar las prácticas de lectura y escritura, propusimos realizar un grupo focal con 10 estudiantes de cada curso, orientado mediante un guion que apostara a determinar los aspectos relevantes de estas, sin embargo al cotejar la teoría propia del análisis cualitativo encontramos que las características de la técnica del grupo de discusión, resultaba más pertinente ya que “el estudio de las representaciones sociales (Sistema de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos y objetos, tópicos, discursos estereotipados, etc.) que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros “ (Alonso 1998), y el aula como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante, nos permite realizar un análisis de los datos que emergen del proceso de reflexión de los participantes (estudiantes) del que se obtiene un marco general para la comprensión de los mismos” (HYMES 1979) . Para la conformación del grupo se fijaron criterios de orden estructural, es decir incluimos 7 estudiantes con rasgos diferentes desde la perspectiva académica (estudiantes de alto, medio y bajo desempeño) en cada curso. Se propuso una dinámica de discusión cuyo debate giro en torno a las orientaciones dadas por el docente de ciencias naturales dentro de sus clases. Estos datos son la segunda fuente con la que se aborda nuestro objeto de investigación

FUENTE 3: PRODUCCIONES ESCRITAS

Tratando de identificar la mayor cantidad de rasgos de la práctica del docente, presentes en las producciones de los estudiantes, se tomaron algunos de los trabajos escritos tales como carpetas de investigación, informes de laboratorio, fuentes que fueron procesadas a través de una matriz en la que se incluían las sugerencias del docente respecto a la estructura, contenido y/o criterios de evaluación. Tanto el portafolio como el glosario, los cuentos y las publicaciones en el blog astrobiología7socarrás@ning.com, sirvieron de referente para establecer las estrategias empleadas por los docentes, y que se constituyeron en nuestra tercera fuente de información, para acercarnos al objeto de investigación.

PROCESAMIENTO DE DATOS

Todos los datos recolectados se convirtieron a datos escritos. Se considera dato toda información sobre el proceso de la acción, sus efectos tanto esperados como inesperados, las circunstancias en que se da y las limitaciones, así como el modo en que circunstancias y limitaciones perturban o favorecen la acción planeada y los efectos (KEMMIS y Mc TAGGART, 1988). La recolección de datos se trata no sólo de registrar descriptivamente aquello que ocurre, sino también recopilar las opiniones, reacciones e impresiones de los participantes. El hecho de que las interacciones, las opiniones expresadas por los sujetos o la información que se transmite en los contextos educativos se produzcan en códigos verbales, es una importante razón para que la mayor parte de los datos elaborados en tales contextos se apoyen en la expresión verbal escrita. La mayor parte de la información es expresada a través del lenguaje y plasmada en registros escritos (notas de campo, transcripciones de entrevista y clases, grupos de discusión) por esta razón se habla de datos narrativos o textuales los cuales son en realidad datos cualitativos. El rasgo distintivo de los rasgos cualitativos textuales no es sino su expresión en forma verbal escrita, es decir en forma de texto.

El análisis de contenido tiene como fin la búsqueda última del sentido del texto. El procesamiento de los datos consiste en clasificar los elementos en categorías, permite visualizar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí.; pero es posible que diferentes criterios estén presentes en uno o varios aspectos, modificando la distribución inicial.

Sobre la información reducida a textos escritos se realizó el siguiente proceso de análisis:

ENCUESTAS A ESTUDIANTES

Se le aplicó un análisis de contenido sobre las preguntas abiertas, elaborado a través de Atlas. Ti del cual emergieron algunas denominaciones como: Uso de la escritura, Gusto por la lectura, Autovaloración de la escritura, Diferencia entre escritura en lenguaje frente a escritura en ciencias naturales, Tipo de textos empleados en ciencias naturales.

Sobre las preguntas cerradas de selección múltiple del realizó un análisis estadísticos que muestra a través del cuadro N° 1.

CUADRO N° 1: ANÁLISIS DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

ITEM	801	705
1	Su permanencia en la institución está entre 3 y 4 años	Su permanencia está entre 2 y 5 años
2	La mayoría provienen de otra institución un 58.8 % de colegios oficiales, un 17 % de privados y un 23.5 no ha	En su mayoría un 90 % han llegado de otras instituciones, de las cuales un 50 % pertenecen al sector privado y

	cambiado.	un 30 % al sector oficial.
3	Un 58.8 % manifiesta su gusto por la escritura, un 35.3% reconoce que no le gusta escribir.	El 85.7% evidencia gusto por escribir mientras que un 14.2% dice no manifestar ningún tipo de interés por esta actividad.
4	Para la mayor parte de los estudiantes la expresión escrita esta asociada con la redacción de cartas y los trabajos de consulta, otra parte se inclina por los correos electrónicos y ensayos, y para una minoría opina que es copiar información de tareas y realizar informes.	La mayor parte de los estudiantes la relación con la escritura de cartas e informes de clase le siguen los correos electrónicos y trabajos de consulta, siguen en su orden los que la asocian con los ensayos, y en menor medida se vincula la copia de información de tareas.
5	Al momento de autoevaluar sus producciones escritas en el área de CN, un 47% opina que sus producciones son aceptables, un 41% se auto denominan buenos, y un 11% se catalogan como muy buenos.	Para un 61.9% sus producciones son buenas, otro 19% opina que son aceptables, un 14.2% que son muy buenas y tan solo un 4.7 % manifiesta que son malas.
6	Para un 41.1% no existe diferencia entre la forma de	Para un 52.3% de los estudiantes si existe diferencia

	<p>escribir para español y para ciencias naturales, un 35.3% afirma que si y un 23.5% no responde. Sin embargo los estudiantes no argumentan con claridad en qué consiste tal diferencia.</p>	<p>entre la forma de escribir para E y para CN, un 47.6% opina que no existe ninguna diferencia.</p>
7	<p>Cuando se pregunta si la metodología del docente influye en el desempeño del estudiante un 58.8% opina que algunas veces, el 23.5% dice que casi nunca y un 17.6% dice que siempre.</p>	<p>Con relación a la metodología del docente y su influencia un 47.6% opina que algunas veces, para un 38% siempre influye, un 9.5% dice que pocas veces y tan solo un 4.7% dice que casi nunca.</p>
8	<p>Para un 76.4% su docente de CN les solicita escritos, un 5.8% dice que no y un 17.6% no sabe.</p>	<p>Para un 90.4% el docente de N les solicita escritos en el área y un 9.5% opina que no.</p>
9	<p>Para la mayor parte de los estudiantes el docente hace exigencias frente a la profundidad y el contenido, otros y en menor medida opinan que de claridad y de presentación.</p>	<p>En este caso los estudiantes tienen opiniones diversas un 71.4% cree que de presentación, un 38% de profundidad, un 19% de contenido, y tan solo un 4.7% percibe que son de claridad.</p>

10	<p>Cuando leen los estudiantes: la mayoría manifiesta adquirir conocimiento y conocer otras formas de vida, otros dicen aprender a vivir y en menor medida distraerse o comunicarse.</p>	<p>La mayor parte de estos estudiantes manifiestan adquirir conocimiento, les siguen los que se distraen leyendo y conocen otras formas de vida, en menor índice los que aprenden a vivir o se comunican.</p>
11	<p>En cuanto a sus preferencias los estudiantes evidencian inclinación por escribir un poema y asistir a un cine foro, les siguen los que escriben artículos para el periódico escolar o realizan informes de laboratorio y tan solo uno manifiesta su deseo por participar en un concurso de cuento.</p>	<p>Con su opinión muy repartida la mayoría prefiere realizar un informe de laboratorio y asistir a un cine foro, otros prefieren escribir un poema, le siguen los que opinan o participar de un concurso de cuento y escribir un artículo para el periódico escolar, en menor medida realizar un cartel informativo.</p>
12	<p>Ver cuadro de respuestas ampliadas</p>	
13	<p>Cuando el docente hace recomendaciones respecto a los textos escritos hechos en CN, los estudiantes en su mayoría manifiestan hacer correcciones</p>	<p>En este caso la mayoría corrigen lo solicitado, siguen los que buscan mayor información para mejorar el texto y otros le preguntan a su</p>

	<p>y preguntar a su profesor sobre las observaciones, otros optan por buscar mayor información para mejorar sus escritos y unos pocos los reelaboran o guardan sin revisar.</p>	<p>profesor sobre las observaciones y reelaboran el escrito, muy pocos los guardan sin revisar.</p>
14	<p>La tendencia en este grupo es a considerar que se sigue escribiendo más en español, lo siguen en frecuencia, sociales, naturales y ética, y en menor índice, tecnología, matemáticas e inglés.</p>	<p>Este grupo manifiesta escribir en mayor medida para el área de sociales e informática, le sigue tecnología, luego encontramos español, unos pocos dicen en ciencias y por último está matemática.</p>
15	<p>Los estudiantes piensan que cuando escriben se desahogan, continúan los que amplían sus conocimientos sobre un tema, para otros es una forma de responder con sus deberes académicos y ordenar su pensamiento y en menor medida aparecen los que fortalecen sus ideas.</p>	<p>Para la mayoría de estos estudiantes amplían sus conocimientos sobre un tema, les siguen los que se desahogan, luego los que responden a sus deberes académicos y ordenan su pensamiento y otros pocos fortalecen sus ideas.</p>

Algunos de los ítems propuestos permitieron ampliación de RESPUESTAS las cuales se analizan a través del cuadro N° 2.

CUADRO N° 2: ANÁLISIS DE RESPUESTAS AMPLIADAS

PREGUNTA	RESPUESTA	CODIFICACIÓN
<p>3. ¿Te gusta escribir? ¿Sobre qué temas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 801 • los mas importantes que hallan • de todo • sobre todo especial la aventura • cosas raras o jamás escuchadas • no me gusta escribo lo que me sirve porque no me llama la atención • sobre ninguno porque no me gusta escribir • cualquier cosa futbol • sobre la juventud • cuentos, temas importantes nada • de todo • pensamientos/expresión • sobre el deporte 	<p>MOTIVACIONES INTERNAS ACERCA DEL GUSTO POR ESCRIBIR</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 705 • Historias • Ciencia ficción • Mi amor por Dios • Sobre las cosas que me pasan • Todo 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno • De naturaleza • Sobre todo lo que nos rodea • Inventar cuentos soy muy creativa • depende el tipo de tema que sea • películas • sociales • sobre lo que pase en mi país • sobre la economía de mi país • sobre cuentos aterradores • todos los temas interesantes • todos • sobre ninguno • temas modernos y cotidianos • Física, química. 	
<p>5. Consideras que tus producciones escritas en el área de ciencias naturales son: ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 801 • porque las clases de ciencias naturales son muy divertidas y enseñan mucho • porque a veces uno no se desempeña en lo que tiene que hacer • porque manejo bien la ortografía y los signos porque casi no escribo y a veces si • el profesor nos sabe explicar muy bien los textos porque algunas 	<p>AUTOVALORACION O AUTOEVALUACION</p>

	<p>sirven en la vida y otras en cambio no</p> <ul style="list-style-type: none"> • porque no son muy coherentes y no tienen idea en general • porque escribo cosas interesantes • porque escribo cosas consientes que van a pasar o que pasaron • porque tratan temas reales • porque que el trabajo que yo hago es muy completo pero la ortografía no tanto • porque hago tareas actividades y cumplo con lo que me digan • porque escribo bien y de manera exacta no creo que me esfuerce lo necesario • porque nunca escribo completo • a pesar de q me esfuerzo mi interés es muy poco • porque no hago a veces bien cosas 	
	<ul style="list-style-type: none"> • 705 • Porque nos enseña y nos explica los valores hacia la naturaleza • Al principio tuve algunos errores de ortografía pero los mejore • Hay unas cosas que no entiendo • Porque trato de que mi imaginación vuele y sea 	

	<p>supercreativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por malo • Porque me gusta hasta la ciencia • Es que nos explica todo medio de la naturaleza y nos explica cómo cuidarla • No le ponemos mucho empeño en lo que estamos haciendo • Porque me gusta la naturaleza • Porque me esfuerzo para salir adelante y ser una persona de bien • Uno aprende más de lo que uno no sabe para ser una persona de ser • Nos enseña sobre las sociedades de la materia • Llevo un buen desempeño • Porque le pongo empeño al estudio • Porque son salidas de mi imaginación y en los cuentos puedes expresar los sentimientos • Porque uno utiliza la imaginación y puede expresarse como imagina y piensa • Le he cumplido con las tareas y trabajos que nos deja el profe • Porque no entiendo la ciencia 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Casi no hago tareas español de la lectura • A mí me parece muy bueno lo que escribo 	
<p>6. ¿Crees que existe diferencia entre la forma de escribir en el área para español y la forma de escribir para ciencias naturales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 801 • a menos que sea un tema diferente • porque nos habla de diferentes cosas • el ciencias habla de los seres y español de la historia • porque no tienen que ver los temas son diferentes temas • es el mismo lenguaje, es el lenguaje colombiano • porque en ciencias hay formulas • porque si se le pone el mismo interés es igual • son un poco iguales • porque ciencias es sobre la ciencia y lo otro es sobre español • es en el mismo lenguaje cambia el tema • para todas las materias se debe tener ortografía • por la diferencia de tema • porque son casi lo mismo 	

	<p>705</p> <ul style="list-style-type: none">• A veces en ciencias encontramos signos diferentes• Por los diferentes temas no son iguales• Él nos hace hacer trabajos escritos y no en computador• Siempre estamos escribiendo lo único que cambia es la expresión• Porque en ciencias hablan de inventos pero en español muy pocas veces• Los temas de las dos materias se escriben de igual forma• La profe de español dicta rápido• Porque creo que en ambas materias aprendo• Porque en español es cosa de comunicación y en ciencias es de naturaleza• Porque hay cosas que no conocemos en ciencias y español si• Siempre se habla de la naturaleza en ciencias• Me parece que todo es igual• Es que cada materia tiene temas	
--	--	--

	<p>diferentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • En español le corrigen la escritura • Porque me faltan gafas • Al escribir nos enseña de todo • Porque en español te revisan mucho la letra • Porque uno puede escribir de diferente tema pero siempre es lo mismo • Nosotros escribimos igual lo que cambia es el tema • Aprendemos igual en español y en ciencias 	
<p>8. El docente de ciencias naturales te solicita escritos? ¿De qué tipo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 801 • coherentes y buenos • de la clase que tuvimos en el día sobre libros • Tareas y trabajos de reproducción u otro etc. • si uno quiere si y si no • sobre nuestras reacciones semanales • son diferentes temas • la célula, temas libres y el microscopio • de investigativo • sobre la ciencia • sobre mis valores 	<p>PETICIONES DEL DOCENTE</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ensayos • de lo que estemos viendo • de opinión personal • de la naturaleza 	
	<p style="text-align: center;">705</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del tipo de tema que llevemos en el momento • De laboratorio y a mano • De la naturaleza, químicos, ecosistemas etc. • Un cuento sobre la tabla periódica • No se • Del cuento de los elementos • Sobre el tema que estemos haciendo • De laboratorio y guías • De todo • Cuentos etc. • Presentación orden y ortografía • Ensayos de laboratorio • De los temas vistos • De todo lo que nos ha enseñado • De química, física, informes • De naturaleza, de ecosistema • Sobre la biología y astrología • Biología y física y el cuento de la 	

	<p>tabla periódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como las tareas y como recientemente del cuento • De grandes físicos 	
<p>12. Si leer y escribir son prácticas del área de la lengua castellana ¿Por qué consideras que tu profesor te solicita escritos en ciencias naturales?</p>	<p>801</p> <ul style="list-style-type: none"> • para entender del tema • para una nota mejor y ver si somos atentos para tener un mejor desarrollo • para que tengamos algo en que bajarnos en una evaluación y también más adelante nos puede servir • porque uno también tiene que leer en biología para aprender mas sobre los temas que nos pongan • para ampliar conocimientos • porque nos sirve para el desarrollo • porque el hace eso para saber si uno entendió el tema que el escribió • porque en todas las clases se debe aprender y el profesor verifica esto • es importante manejar la estructura en todas las áreas • para saber algo sobre la ciencia y saber mas 	<p>PETICIONES DEL DOCENTE</p> <p>INTENCIONALIDAD DE LA ESCRITURA</p>

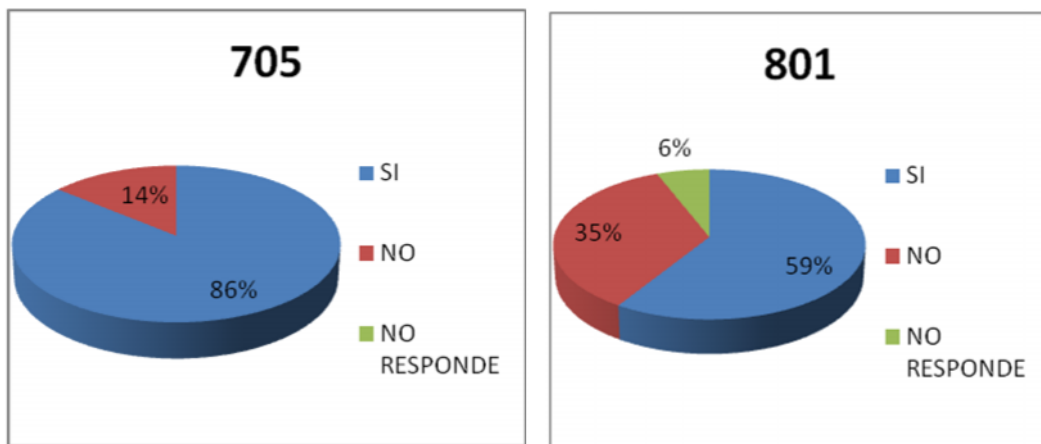
	<ul style="list-style-type: none"> • para aprender a desarrollarme como estudiante • para enseñarnos porque no solo es obligación de la profesora de lenguaje • para aprender mas • porque nos fortalece nuestro aprendizaje en el desempeño de las dos áreas • si porque si el quiere lo puede hacer 	
	<ul style="list-style-type: none"> • 705 • Porque el escrito es una forma mas de aprendizaje • Para que sepamos mas sobre el tema y aprendamos a hacer un informe escrito • Para saber yo que aprendí en clase • Porque la escritura debe estar presente, no solo en español sino también en ciencias • No se • En ciencias no tanto pero en español necesitan buena ortografía • Es como una forma mas de aprendizaje para que pueda algún día utilizar lo que aprendí por los 	

	<p>escritos</p> <ul style="list-style-type: none">• Porque se consulta sobre ciencias y hasta para danzas se necesita algún consulte escrito no solo en español• Porque leer y escribir no es solo de castellano sino para todas las materias y todo uso• Porque el quiere ver como nosotros hacemos escritos para ver la ortografía que tenemos• Porque lo que el quiere es saber si uno esta capacitado para recibir y dar información por algo escrito a otras personas• Porque creo que es para• Porque el profesor revisa si trabajamos• Para ver que tanto hemos aprendido sobre los temas• Para saber si nuestro conocimiento esta un poco desarrollado para evaluar otros temas• Porque quiere saber que cuanto sabemos e imaginamos sobre esta área• Porque podemos aprender y el	
--	---	--

	<p>mira que aprendimos en las clases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para poder entender y aprender algo sobre el tema • La diferencia son que hablamos de biología es de la lengua castellana o leer • Para hacer algo diferente no solo ciencias • Porque aprendemos de grandes escritores y físicos aprender más. 	
--	---	--

INTERPRETACION GRAFICA DE ALGUNAS PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

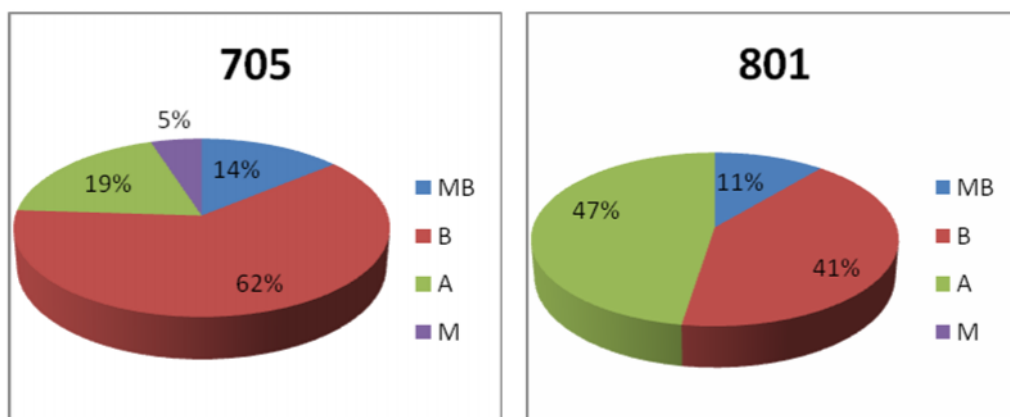
Grafico N° 1: Pregunta N°3 ¿Te gusta escribir?



Según los datos que arroja esta pregunta podemos reconocer que los estudiantes D2 (grado 801) manifiestan en su gran mayoría el gusto por escribir lo cual parece estar fuertemente determinado por algún tipo de motivación interna que responde a sus gustos e intereses. En los

estudiantes del grupo D1 es aún mucho más notoria la diferencia ya que hay mayor proporción de estudiantes que encuentran un enorme gusto al escribir. Sus respuestas también dejan entrever las motivaciones internas que guían sus escritos, un número muy reducido se confiesa como pocos escritores, expresión que también se acompaña con la falta de motivación por hacerlo.

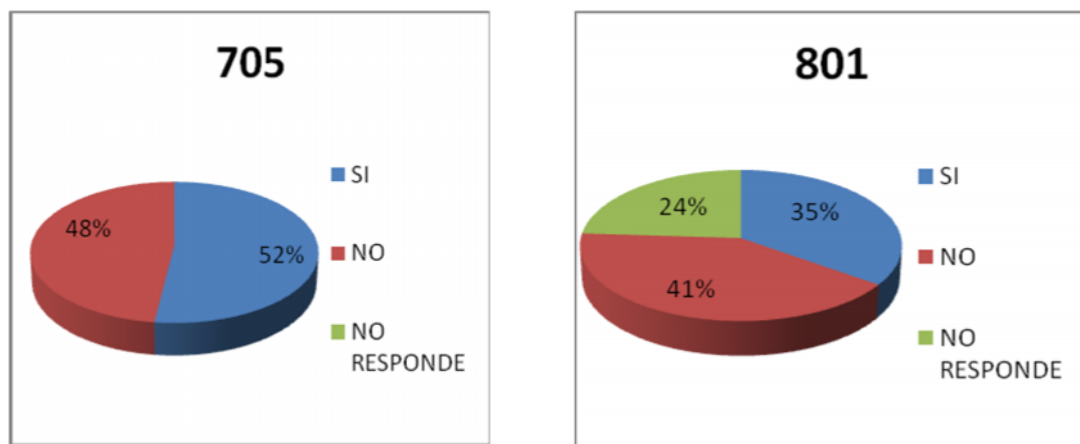
Grafico N° 2: Pregunta N° 5 ¿Consideras que tus producciones escritas en el área de ciencias naturales son: M (malas), A (Aceptables), B (Buenas) y MB (Muy buenas)



Con respecto a esta pregunta en la cual se indaga acerca del grado de autovaloración alcanzado por los estudiantes, los resultados nos permitieron establecer que para el grupo D2 son muy pocos los estudiantes que logran catalogar sus producciones escritas como muy buenas, razón por la cual la gran mayoría divide sus opiniones entre buenas y aceptables, estas apreciaciones denotan cierta timidez e inseguridad que puede estar directamente relacionada con la percepción que se tenga sobre la calidad de sus producciones, al momento de justificar sus respuestas es posible inferir que estas están ligadas a estructuras gramaticales y en algunos casos justificadas por juicios de valor. Para el grupo D1 por el contrario se evidencia una mayor precisión en sus respuestas ya que la mayoría son enfáticos al catalogar sus producciones escritas como buenas, unos pocos se catalogan como malos, y una porción

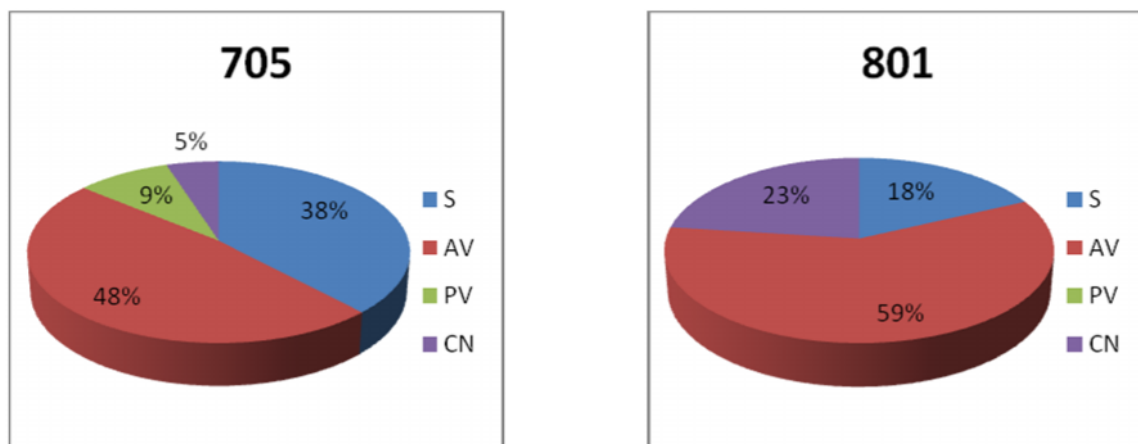
restante opina que son aceptables y muy buenos, sin embargo es de resaltar los argumentos que amplían dichas respuestas ya que demuestran claramente un conocimiento sobre las acciones que pueden ocasionar dichos resultados.

Gráfico N° 3: Pregunta N° 6 ¿Crees que existe diferencia entre la forma de escribir para español y la forma de escribir para ciencias naturales?



Frente a esta pregunta el grupo D2 tiene opiniones divididas al respecto ya que el porcentaje de respuestas es relativamente equivalente, entre que sí hay diferencia y que no la hay; el porcentaje restante corresponde a los que no se atreven a responder, este tipo de apreciaciones puede ser ocasionado porque en el momento de contestar no reconocen diferencias significativas, tal vez por desconocimiento de los elementos teórico propias del área de lenguaje o porque el planteamiento de la pregunta presenta ambigüedad. Sus argumentos están ligados más a la diferencia temática de cada una de las áreas que a cualquier otro aspecto. En su lugar el grupo D1 sigue siendo mucho más preciso al momento de contestar y aunque las opiniones se encuentran divididas más o menos por igual denotan un mayor énfasis en diferencias de estructura y de presentación (atendiendo más a la forma que al fondo).

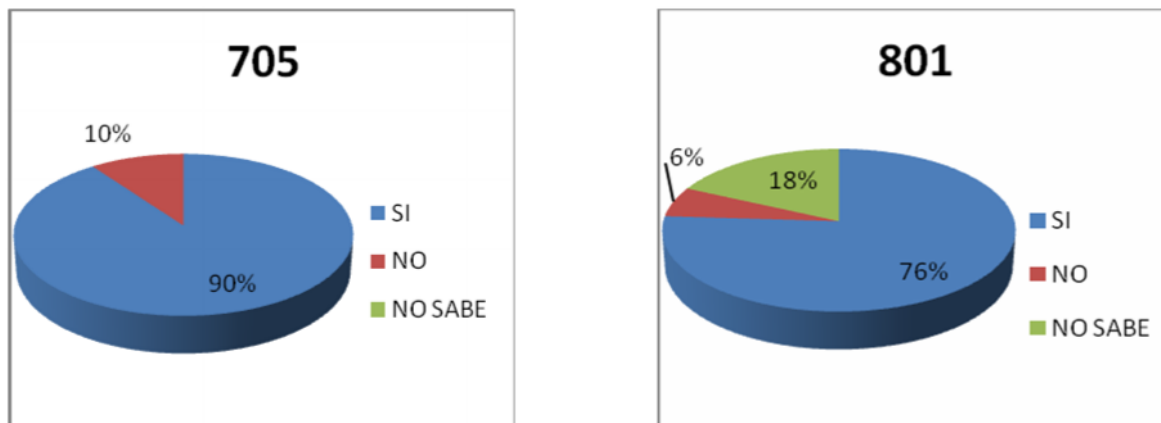
Grafico N° 4: Pregunta N° 7 ¿Crees que la metodología del docente influye en tú desempeño como estudiante frente al área? PV (Pocas veces), AV (Algunas veces), CN (Casi nunca) y S (Siempre).



Con este cuestionamiento quisimos permear las opiniones de los estudiantes en cuanto a la percepción que tienen del desempeño docente y la influencia o no, que puede tener para ellos como estudiantes. En este sentido los estudiantes del grupo D2 lograron establecer en mayor medida que **ALGUNAS VECES** este aspecto está influyendo su desempeño como estudiantes, unos pocos afirman que **SIEMPRE** interviene sobre su vida académica y más o menos en la misma proporción se encuentran los estudiantes que reconocen **CASI NUNCA** verse afectados por la práctica docente. Para un poco menos de la mitad del grupo D1 **ALGUNAS VECES** la metodología del docente está marcando su desempeño académico, otra proporción relativamente significativa está evidenciando que **SIEMPRE** se verán determinados por la metodología de sus docentes, unos muy pocos opinan que **CASI NUNCA** o muy **POCAS VECES**. Como podemos apreciar en ambos casos aunque no se haga muy explícito, los estudiantes conservan la percepción de verse influenciados por la metodología de

sus maestros, lo que hace variar la proporción es la medida en que son influenciados en relación de mayor a menor.

Grafico N° 5: Pregunta N° 8 ¿El docente de ciencias naturales te solicita escritos?



Una alta proporción del grupo D2 manifiestan que su docente de ciencias naturales **SI** hace peticiones escriturales con cierta regularidad y frecuencia, la proporción que sigue es la de aquellos que **NO SABEN** si hace peticiones de este tipo y una porción muy pequeña dice que **NO**, analizando esta proporción podemos determinar que efectivamente el docente de naturales incluye dentro de sus clases algún tipo de solicitud escritural en sus estudiantes, aunque por el momento no se puede determinar de qué tipo. Los estudiantes del grupo del D1 también hacen este tipo de manifestaciones aunque allí ninguno expresa **NO** saber y unos muy pocos dicen que no hace peticiones de este tipo, nuevamente esta pregunta se encuentra directamente relacionada con la percepción de los estudiantes acerca de la escritura.

Basadas en el análisis de este instrumento, se establecieron las siguientes denominaciones: Concepción de escritura, autovaloración de producción escrita, influencia de la metodología frente al desempeño, exigencias del docente, usos de la lectura, acciones frente a la recomen del docente, usos de la escritura.

ENCUESTAS A DOCENTES.

Sobre los aspectos indagados en este instrumento se pudo determinar:

TITULO UNIVERSITARIO

D2: Licenciado en Biología, Especialista en gerencia de recursos naturales

D1: Licenciado en Biología.

EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA

D2: 11 años como docente, 3 en el distrito.

D1: 10 años como docente, 2 en el distrito

PROCESO DE ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

D2: Proceso de formación Maestría en Educación en Desarrollo Humano

D1: PDFPD Promoción de lectura y escritura, PDFPD Uso de las Tic en el aula, PDFPD Promoción de escritura

GRADO EN LOS QUE SE HA DESEMPEÑADO

D2: De primero a undécimo. Prefiere los grados de octavo a undécimo

D1: De primero a undécimo. Prefiere los grados de sexto a noveno

APORTES QUE BRINDA EL ÁREA DE LENGUAJE PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS.

D2: Sí, ayuda a formar en el niño el vocabulario necesario para la comprensión de las ciencias naturales, además relaciona lo vivido diariamente en el contexto natural.

D1: Sí, ayuda a facilitar los procesos de entendimiento y comunicación.

SOLICITUDES QUE HACEN SOBRE LOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES

D2: Solicita corrección del escrito, ampliación del tema y búsqueda de significados a palabras desconocidas.

D1: Solicita corrección del escrito, ampliación del tema.

TIPOS DE TEXTOS EMPLEADOS COMO APOYO EN LA PRÁCTICA

D2: Cuentos, videos, artículos científicos con mayor intensidad

D1: videos, artículos científicos, libros de textos, medios virtuales

RAZONES DE USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL ÁREA

D2: Fortalece los conocimientos del estudiante, permite asumir posturas críticas frente a los temas.

D1: Fortalece los conocimientos del estudiante, es una consulta previa para la clase, permite asumir posturas críticas frente a los temas, facilita la explicación de los temas, evidencia mayor aprendizaje, permite mayor comprensión de los temas.

APORTES QUE GENERA LA LECTURA Y LA ESCRITURA DENTRO DEL ÁREA DE CIENCIAS

D2: El estudiante pone de manifiesto con sus escritos lo apropiado y aprendido, como conceptos y las diferentes relaciones de ellos con su vida.

D1: Facilita los procesos de comprensión y es una ayuda metodológica fundamental.

PROYECCIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL DE LA PRÁCTICA REALIZADA: JUSTIFICACIÓN

D2: No. Debería ser así. Lastimosamente las políticas institucionales y las dinámicas de clases de los compañeros docentes, no permite que la lectura y la producción escrita por parte de los estudiantes, sea el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque con varios compañeros del área se ha tratado de intensificar la lectura y la escritura en ciencias como forma de expresión de los conocimientos adquiridos.

D1: Sí, se puede aplicar como una herramienta metodológica facilitadora de procesos.

Basadas en los ítems 1, 2 y 3 relacionados con la formación y actualización docente, es posible identificar un deseo por cualificar su práctica a través del aprovechamiento de los programas brindados a través de la SED en convenio con diferentes instituciones universitarias. En el D2, podemos identificar una constante en la formación desde el pregrado hasta los postgrados realizados dentro de la línea del desarrollo ambiental y humano. En el D1, no es tan evidente esta constante, lo que nos hace pensar que los procesos de actualización y cualificación están relacionados más con sus intereses personales que dentro del área de formación profesional.

Al indagar por los aportes que genera el área de lenguaje para el mejoramiento del desempeño en ciencias tanto el D2 como el D1 consideran que el mayor aporte está relacionado con la adquisición y dominio del vocabulario técnico mediante el cual se facilita el acceso y comprensión de las temáticas propias del área y de la vida en general.

Para implementar su práctica docente tanto D2 como D1, se apoyan en artículos científicos y videos, buscando fortalecer la apropiación de vocabulario y conceptos propios de la disciplina. En relación con las producciones escritas tanto D2 como D1 solicitan ampliación en los temas expuestos y reelaboración de los escritos.

Del docente D2 vale la pena resaltar que considera importante el uso de la lectura pues permite al estudiante asumir posturas críticas frente a los temas vistos en clase, exponerlos de

forma escrita y relacionarlos con su vida cotidiana; en tanto que el D1 la considera como un elemento previo para el desarrollo de las clases facilitando procesos de comprensión y aprendizaje.

Finalmente el D2, quien lleva tres años en la institución, ha sido partícipe de los procesos de organización y revisión curricular y conoce la dinámica institucional, considera que es importante pero poco viable por las características de la institución, por su parte el docente D1, quien forma parte de la institución hace poco más un año, considera que sí es posible aplicarla como una herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje.

ENTREVISTA A DOCENTES, FILMACIÓN DE CLASES Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

La información obtenida a través de la aplicación de estos instrumentos, se convirtió en textos a través de la transcripción. La primera operación que se llevó a cabo para iniciar el proceso de análisis fue la separación en segmentos o unidades identificados por la significación temática y por el turno conversacional, orientados por los criterios presentados en el propósito de la investigación. La segunda operación fue la identificación y clasificación de códigos en los que examinamos las unidades de datos para encontrar en ellos determinados componentes temáticos que nos permitieran clasificarlos en una u otra categoría, este proceso en TF es denominado categorización y codificación.

Una vez establecidas las codificaciones, se confrontaron para identificar criterios comunes y/o diferentes de similitud, jerarquía, diferencia, relación, inclusión y/o subordinación con el fin de unificar el conjunto que dio lugar al sistema de categorías propio del análisis de la información. Miles y Huberman (1984 b) consideran que puede darse una reducción de datos anticipada cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos, aspectos constituyentes de una forma de pre- análisis que obliga a descartar determinadas variables y relaciones y atender a otras.

Las sesiones grabadas de clases se analizaron centrando la atención en las acciones relacionadas con nuestro objeto de estudio, es decir la metodología del docente, las interacciones docente – estudiante - objeto de conocimiento y los procesos de lectura y escritura dentro de la clase de ciencias naturales.

Del docente 2 (D2) pudimos analizar una secuencia didáctica consistente en:

Inicio de clase y organización del grupo.

Motivación a la escritura a través del portafolio mediado por una pregunta de reflexión personal, que salvo contadas excepciones se establece la relación con el tema a trabajar. A este espacio se dedica 10 minutos aproximadamente dependiendo de la participación espontánea de los estudiantes o a criterio del docente para realizar la socialización del escrito, bien que el estudiante o lee su producción o que realiza un comentario de la misma.

“En el Cuadernillo de los valores contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo me hace sentir el día como se ve hoy?”

El docente recoge las producciones realizadas para hacer una retroalimentación con las que, según su criterio, son significativas o se presentan como temas recurrentes en las reflexiones de los estudiantes.

Posteriormente da inicio al desarrollo temático propuesto para el día mediante diversas estrategias:

1. Explicación magistral.
2. Interacción didáctica de grupo
3. Laboratorios, entre otros.

Finalmente el docente propone una actividad en la que aplican el tema visto, espacio que emplea para revisar las producciones escritas solicitadas con anterioridad (Glosario)

Una vez vistas las sesiones de clase grabadas se identificaron aspectos comunes entre las prácticas de los docentes que denominamos como:

- Metodología del docente.
- Interacciones docente – estudiante.
- Uso de la lectura – escritura.
- Aproximación con el (al) objeto de estudio (ciencias naturales).

De la observación realizada durante el tiempo de permanencia con el docente para la recolección de datos; registramos las solicitudes que hace el docente para la lectura de textos, unos relacionados con los valores: (El caballero de la armadura oxidada, Juventud en éxtasis) y otros relacionados con el campo temático (Breve historia de la química, El Maestro ciruela). Sin embargo durante el desarrollo de las sesiones de clase no se evidencia actividades de retroalimentación, integración con conceptos o actividades que vinculen el contenido del texto con el desarrollo temático curricular

Estos aspectos muestran una constante en las clases observadas.

Del docente 1 (D1) pudimos analizar una secuencia de clase consistente en:

Iniciación de la clase con un saludo, organización del grupo, llamado a lista.

Explicación del tema (mediante clase magistral), aclaración de dudas, propone una actividad en clase para aplicar lo aprendido y/o explicado. Si hay tareas asignadas o actividades pendientes las revisa y cierra la clase haciendo un acompañamiento sobre la actividad propuesta para el día, en caso de quedar aspectos pendientes, los retoma en la clase siguiente.

En algunas ocasiones introduce la sesión con base en las lecturas que ha propuesto con anterioridad en el blog de astrobiología, sobre las cuales espera que los estudiantes compartan sus aportes, que posiblemente ya han sido colgados en la página. Una vez hechas las retroalimentaciones pertinentes motiva al grupo para continuar visitando la página, seguir

realizando las lecturas propuestas, a fortalecer los comentarios de/a los compañeros y a participar de los juegos interactivos.

De las actividades propuestas por el docente como proceso de retroalimentación, una que llamó especialmente nuestra atención fue la construcción de cuentos acerca de la tabla periódica (ver grupo de discusión). Con base en este ejercicio el docente emplea un momento de la clase para realizar correcciones al borrador en físico o para socializar los avances de estos cuentos.

Una vez realizada la triangulación de estas aproximaciones categoriales se obtuvo el cuadro N° 3.

CUADRO N° 3: APROXIMACIÓN CATEGORIAL

INSTRUMENTOS	CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN
<p>VIDEO</p> <p>1. CLASE</p>	<p>Gusto por la lectura y la escritura</p> <p>Actividad de procesos escriturales: Libre, Cuentos.</p> <p>Exigencias del docente</p> <p>Motivación: Docente</p> <p style="padding-left: 40px;">Estudiante</p> <p>Interés del docente</p> <p>Interacciones : Docente-estudiante</p> <p style="padding-left: 40px;">Estudiante-docente</p> <p style="padding-left: 40px;">Estudiante - estudiante</p> <p>Calidad del tiempo dedicación</p> <p>Interacción frente al proceso</p> <p style="padding-left: 40px;">Seguimiento- evaluación</p> <p>“Reconocimiento de los aportes”</p>

	Autoevaluación de los estudiantes
2 ENTREVISTA	<p>Percepción de lectura y escritura</p> <p>Relación del estudiante con la lectura</p> <p>Metodología del docente/ estrategia</p> <p>Progreso observado : Producción Proceso</p> <p>Objetivos de la metodología</p> <p>Articulación de la lectura y escritura con la clase de ciencias naturales</p> <p>Intereses: Del docente con el objeto Del estudiante con el tema</p> <p>Motivaciones</p> <p>Perfil del docente:</p> <p>Contextualización del espacio del aprendizaje</p> <p>Concepción de aprendizaje – enseñanza - Evaluación.</p>
3. GRUPO DISCUSIÓN	<p>Evaluación : Proceso</p> <p>Percepción</p> <p>Percepción de lectura y escritura</p> <p>Motivación : Interna y externa del docente</p> <p>Intereses: Del docente Del estudiante</p> <p>Afectividad y cercanía con el docente</p> <p>Diferencia en escritura entre lenguaje y ciencias</p> <p>Exigencias del docente: Estructura para la producción</p>

	<p>Pautas para la producción escrita</p> <p>Percepción sobre el docente</p> <p>Percepción de aprendizaje</p> <p>Uso o fin de la escritura</p> <p>Usos de la lectura</p>
--	---

PRODUCCIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES

Para el análisis de los datos de esta fuente, tuvimos en cuenta las instrucciones dadas por cada docente para su elaboración, presentación, pautas de corrección propuestas por él de acuerdo a cada tipo de documento, criterios de seguimiento y evaluación. Es de aclarar que para el objeto de nuestro análisis, el contenido de las producciones de los estudiantes no es relevante, sino que la mirada se centrará en los rasgos del docente que emergen de dichas producciones.

A través de los diferentes momentos durante los cuales se acompañó el proceso de recolección y análisis de datos, fuimos identificando algunos referentes de las acciones y criterios empleados por los docentes para orientar la producción escrita, y que posteriormente fueron constatados mediante el acceso a los productos en físico de dichas producciones (carpetas, portafolio, glosario, cuentos, blog, evaluación de competencias lectoras).

FUENTES ESCRITAS

Con el fin de evidenciar el alcance de los intereses manifiestos por los docentes en registros anteriores; tomamos diferentes fuentes escritas elaboradas por los estudiantes tales como carpetas, portafolios, cuentos, evaluaciones escritas y el blog de astrobiología.

A través de estas fuentes pudimos determinar que para el D1, la producción escrita se manifiesta por medio de:

CARPETAS DE INVESTIGACIÓN

Para las cuales el establece un cronograma de entrega de cada 15 días, sobre la cual propone una estructura textual que busca identificar ideas principal, ideas secundarias, valores que genera el texto, forma en que los presenta, aporte personal, (por medio de un ensayo)

GLOSARIO:

Consiste en la recopilación de 10 términos por clase que puede estar relacionado con el tema visto o con la lectura del artículo trabajado.

Esta práctica del docente parece estar acompañada por la intencionalidad de ampliar el vocabulario técnico de manera que les permita mejorar sus producciones escritas y el desarrollo de lecturas a nivel comprensivo.

La evaluación de esta actividad de clase es cuantificable de acuerdo al número de términos a presentar al final de cada período académico. El docente no realiza revisiones de contextualización de los términos u ortografía.

PORTAFOLIO:

Es otra de las estrategias empleadas por el D2, para el fomento de la escritura dentro de la clase. En este recurso los estudiantes motivados a través de tres (3) preguntas propuestas por el docente, llevan un proceso de escritura libre y personal, en el que realizan una reflexión sobre sí mismos, su relación con los demás y con el entorno.

“composiciones escritas”, en los cuales, los estudiantes plasmarán sus ideas y temas de controversia, que les permitan identificar y esclarecer valores importantes para ellos relacionados al cuidado y conservación del ambiente; se realizarán hojas de pensamientos, hojas semanarias de reacción, frases inconclusas, cuestionarios autobiográficos y las hojas de valores ambientales.

(Nota de campo abril 2)

El producto de estos escritos no es evaluado para la clase, sino que forma parte de una práctica de autoanálisis y libre expresión que el docente ha generado en el grupo para permitirles exteriorizar sus emociones, angustias, temores, enojos, alegrías, contrariedades y demás sentimientos con los que el estudiante tiene que vivir durante la semana y su vida cotidiana.

Consideramos importante resaltar que esta actividad surge del interés del docente por identificar, describir y analizar la forma como el estudiante vive los valores sociales y ecológicos en su vida, tema que desarrolla como proyecto de tesis en su maestría que adelanta actualmente, la cual tiene como propósito: *“la clarificación de valores hacia el ambiente, este proceso debe ir de la mano con el desarrollo de los saberes disciplinares y su aplicación en el contexto del estudiante, que repercutan en el cuidado del ambiente institucional, del barrio y por que no, de la localidad o la ciudad.”* (Nota de campo abril 2)

OTRAS FUENTES ESCRITAS: CONTROL DE LECTURA

A partir de las apreciaciones manifiestas por los estudiantes a través del grupo de discusión, sobre la intención del docente por proponer a los estudiantes lecturas de texto que los motive realmente a leer, se genera en nosotras la inquietud por buscar una fuente que nos permita constatar analizar la respuesta del grupo ante esa motivación. Para ello tomamos una evaluación de comprensión de lectura sobre el texto “*BREVE HISTORIA DE LA QUÍMICA*”, propuesto para el tercer período. Anexamos el formato elaborado por el docente a través del gráfico 6.

GRAFICA N° 6: ESQUEMA DE CONTROL DE LECTURA

**COLEGIO JOSE FRANCISCO SOCARRAS
CIENCIAS NATURALES
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LECTORAS
LIBRO: BREVE HISTORIA DE LA QUÍMICA**

ESTUDIANTE: _____ **FECHA** _____

Querido estudiante responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta la lectura comprensiva del libro, recuerde explicar muy bien la pregunta. Cada pregunta tiene un valor de 2 puntos para un total de 10, sea muy explicativo en sus respuestas, escriba con letra clara, entendible y con buena ortografía; si no entiendo lo escrito por usted o tiene mala ortografía el punto no vale. Suerte

1. ¿Cuál es la idea central del texto?
2. ¿Escriba el nombre de tres personajes que aparecen en el libro y su aporte al estudio de la química?
3. ¿Qué significa alquimia y cite un ejemplo?
4. Explique cinco avances que tuvo el ser humano con el descubrimiento del fuego

5. Realice una comparación entre los descubrimientos de la época antigua y la época moderna y que ayudaron al avance de la química.

A partir del análisis de contenido de esta fuente se pudo establecer algunas inferencias como:

De 32 estudiantes

El 75% recibieron como valoración D, es decir entre 0 y 1 puntos

El 25% recibieron como valoración I, es decir entre 2 y 5 puntos

El resultado nos permitiría suponer que a pesar de la motivación que genera el docente seleccionando y proponiendo cuidadosamente textos de lectura, y del interés que manifiestan los estudiantes hacia la clase del profesor y la propuesta metodológica presentada para este año académico, no parecen ser suficientes para alcanzar el propósito esperado.

Presentamos ahora los productos propuestos por el D1 los cuales se componen de:

CUENTOS:

Esta experiencia se presenta como una experiencia significativa que, de acuerdo al docente, se propone al grupo después de finalizar el desarrollo de un eje temático. El docente propone retomar un tema, concepto o aspecto que les haya llamado la atención para que produzcan de manera narrativa y creativa un cuento. Con ellos espera crear una e-book que quede en la biblioteca de la institución y sirva como evidencia del trabajo realizado en el área.

A partir de la observación y la lectura de los cuentos se pudo evidenciar como a pesar de retomar temas o contenidos (palabras) propios de las ciencias naturales para la creación de las narraciones al constituirse estas en elementos de ficción o personificación pierden su carácter disciplinar como tal , lo que nos hace pensar que en este contexto, temas como la tabla periódica, el oxígeno o el hidrógeno adquieren características propias de la estructura narrativa literaria, aspecto que se hace aun mas notorio cuando las recomendaciones del docente

apuntan a estos aspectos enfatizando sobre la necesidad de incluir la imaginación, la descripción, la ficción y caracterización de personajes.

Algo que hace llamativa la practica de este docente es el de incorporar las TICS como estrategia para promover el uso de la lectura y la escritura en sus clases, la intención que acompaña esta practica es la poder variar e innovar metodológicamente la clase y poder mostrarle a los estudiantes las alternativas de tipo académico que pueden usar de forma interactiva fortaleciendo sus propios procesos cognitivos.

Una vez recibida la invitación para formar parte de la red “Astrobiologia.ning.com” y realizar el proceso de registro y aceptación, se hizo el ingreso a la pagina en la que se encontraron variedad de artículos científicos sobre astronomía, y algunos comentarios subjetivos que denotan una aproximación curiosa y tímida tanto al uso de la plataforma como al de los textos mismos, es posible que esto se deba a que constituye un primer abordaje de la escritura publica fuera de los procesos institucionales de los que han hecho parte hasta ahora (aula, exposición, periódico itinerante , entre otros).

Al igual que los cuentos citados anteriormente las temáticas propuestas por el docente en este espacio, aunque obedecen a tópicos del área en particular, no se articulan con los contenidos correspondientes al plan de estudios según el nivel.

Del análisis de las fuentes escritas, se obtuvo el esquema de categorías presentado a través del cuadro N° 4.

CUADRO N° 4: CATEGORIAS PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS FUENTES ESCRITAS.

<p>PRODUCTOS</p> <p>1. CARPETA DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>1 Estructura</p> <p>2. Seguimiento/</p>	<p>Pautas de escritura desde el docente</p> <p>Interacción del docente y estudiantes.</p> <p>Gustos _ Temas</p>
---	--	---

E INFORME DE LABORATORIO	Evaluación	Criterios de seguimiento y evaluación Progreso de escritura Exigencias del docente Tipos de textos seleccionados Relación texto-área Observaciones dadas. Evaluación. Coherencia en los escritos Profundidad del texto
2. PORTAFOLIO	Seguimiento no evaluativo: Responsabilidad de cada estudiante en el proceso de elaboración, corrección y reelaboración	Percepción y seguimiento Reelaboración : proyección
3. CUENTO	Responsabilidad de cada estudiante en el proceso de elaboración, corrección y reelaboración	Percepción del docente sobre el uso de la escritura Evaluación: Seguimiento
4. BLOG:	Motivación a la lectura Motivación a la participación	Participación: Publicación del cuento Actividades propuestas Comentarios Actitud crítica

5. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LECTORAS	Criterio de evaluación Criterios de autoridad	Nivel de lectura esperado Equivalencia numérica Exigencia de escritura formal
---	--	---

SISTEMA DE CATEGORIAS

Realizada la disposición de los datos y después de un análisis abierto e inductivo en el que las unidades de análisis fueron constituidas de acuerdo con las características de la fuente (líneas, oraciones, párrafos, documentos completos) surge un conjunto de categorías que fuimos readaptando, redefiniendo y acomodando en función de los nuevos datos (Strauss Anselm, y Corbin Juliet Pág. 64) que van siendo objeto de caracterización, los nuevos fragmentos revisados sirvieron para confirmar las categorías existentes o como referente para la creación de otras nuevas.

Tras la revisión de cada fuente contamos con un esquema inicial de codificación que constituyó un punto de partida para volver sobre los datos con una mirada más minuciosa, estableciendo una sutil discriminación y posterior agrupación de categorías y sub- categorías que dio paso a conjeturas, suposiciones o aproximaciones conceptuales que nos permitieron explicar las condiciones bajo las cuales se realizan las prácticas de los docentes, esto es lo que en teoría fundamentada se conoce como “hipótesis” las cuales permiten formular nuevas explicaciones sobre la naturaleza de los fenómenos.(Strauss Anselm, Corbin Juliet Pág. 112)

Una vez acordada la primera codificación de los datos establecida por cada una de las investigadoras y sometida a la triangulación, se unificó el sistema de categorías gracias a la identificación de elementos comunes o diferenciadores, de acuerdo a criterios de afinidad o

de representación, según sus propiedades y dimensiones alcanzadas, otro grupo de categorías fueron renombradas con el fin de abarcar mejor su contenido y otras que fueron excluidas ya que su información no era pertinente para el propósito de la investigación. En un intento de agrupar o conectar las categorías entre sí de acuerdo con su afinidad temática hemos definido cuatro núcleos o macrocategorías; *Promoción a la lectura y la escritura, Procesos pedagógicos y didácticos, Mecanismos de interacción, Articulación de la lectura y la escritura*, en torno a las cuales se agrupan la mayor parte de categorías y subcategorías consideradas inicialmente las que a su vez contienen determinadas variables como *aspectos internos, aspectos externos, la lectura, la escritura, el aprendizaje y la enseñanza*.

El sistema de categorías resultante es el que se presenta a continuación.

1. PROMOCIÓN A LA LECTURA Y LA ESCRITURA: *condiciones y estrategias que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en clase de ciencias naturales.*

- Intereses
 - Del docente.
 - internos
 - externos
 - Del estudiante
 - internos
 - externos

- Percepciones
 - De los estudiantes
 - Sobre el docente.

- Del docente
 - Sobre la enseñanza
 - Sobre la aprendizaje

- Metodología del docente
 - Motivación.
 - Estrategias.
 - Objetivos.
 - Proceso de evaluación
 - Lectura
 - Escritura

- Proyección

2. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS: *Recursos empleados por el docente para vincular intencionalmente la lectura y la escritura en el área y determinar sus alcances.*

- Exigencias del docente.
 - Seguimiento.
- Evaluación
 - Exigencias o pautas para la elaboración de textos escritos.
 - Fondo
 - Forma
 - Reelaboración de textos.
 - Autoevaluación del estudiante

3. MECANISMOS DE INTERACCIÓN: *abarca el conjunto de elementos que permiten la relación entre el docente, los estudiantes y los procesos de lectura y escritura en el aula.*

- Percepción
 - de la lectura
 - en lenguaje
 - en otras áreas
 - de la escritura.
- Gusto
 - por la lectura
 - por la escritura
- Actividades relacionadas con la lectura
- Actividades relacionadas con la escritura.

4. ARTICULACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA : da cuenta de la relación entre la lectura y escritura y su correspondencia con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias naturales

- Lectura y escritura en ciencias
- Lectura y escritura para ciencias

La relación de este esquema categorial se presenta de manera más clara a través del cuadro N° 5.

CUADRO N° 5: ESQUEMA CATEGORIAL

MACROCATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	VARIABLES
PROMOCIÓN A LA LECTURA Y LA ESCRITURA	Intereses	Del docente.	Intemos
			Extemos
		Del estudiante	Intemos
			Extemos
	Percepciones	De los estudiantes	Sobre el docente
		Del docente	Sobre la enseñanza Sobre el aprendizaje
	Metodología del docente	Motivación.	
		Estrategias.	
		Objetivos.	
		Proceso de evaluación	Lectura Escritura
Proyección			
PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	Exigencias del docente	Fondo	
		Forma	
		Reelaboración del texto	
		Autoevaluación	
Evaluación			
MECANISMOS DE INTERACCIÓN	Percepción	De lectura	
		De escritura	
	Gusto	Por la lectura	
		Por la escritura	
	Actividades	relacionadas con la lectura	
		relacionadas con la escritura	
ARTICULACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	En ciencias naturales		
	Para ciencias naturales		

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación del análisis se organizó teniendo en cuenta las prácticas de cada uno de los docentes, las cuales se relacionaron de acuerdo a las fuentes que dieron lugar a los datos

Tanto el D1 como el D2, han integrado prácticas de lectura y escritura de manera intencionada y regular dentro del desarrollo de sus clases. Esta actividad se genera por una parte, por la necesidad institucional de fortalecer los procesos de comprensión de textos a partir de los resultados obtenidos en las pruebas SABER 2006 (las cuales proponen la solución de situaciones problema en cada uno de sus componentes: Biología, Química y Física y en los distintos niveles de complejidad) y por otro el interés particular de cada uno de estos docentes por integrar procesos de lectura y escritura como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales.

PRÁCTICAS ORIENTADAS POR EL DOCENTE 1

PRÁCTICAS DE ESCRITURA

Una vez realizada la disposición de los datos se pudo establecer que la orientación de las prácticas didácticas de la escritura, están directamente relacionadas con la percepción que cada docente tiene frente al proceso que genera, es así como el D1 respecto al uso de la escritura expresa:

1'38 D “es poder plasmar esa resignificación que yo hago pero con mis propias palabras, no es volver a repetir lo que otro autor dice, ni lo que otra persona ha dicho sino mi propio significado con mi puño y letra”

Esta forma de pensar el uso de la escritura acompaña sus prácticas de enseñanza y se manifiesta durante el proceso de observación de las investigadoras. Concepción que se evidencia a través de las estrategias que propone a sus estudiantes.

LA CARPETA DE INVESTIGACIÓN

Este ejercicio propone la consulta, análisis y la presentación de artículos relacionados con el campo de las ciencias naturales, donde la estructura de trabajo solicitado por el docente se compone de:

1:11 CARPETAS

- Artículo subrayado en rojo y azul
- Ideas principales
- Ideas secundarias
- Resumen
- Qué valores enseña y cómo lo hace (reflexión)
- Lo que pienso (ensayo)
- Conclusiones
- Bibliografía

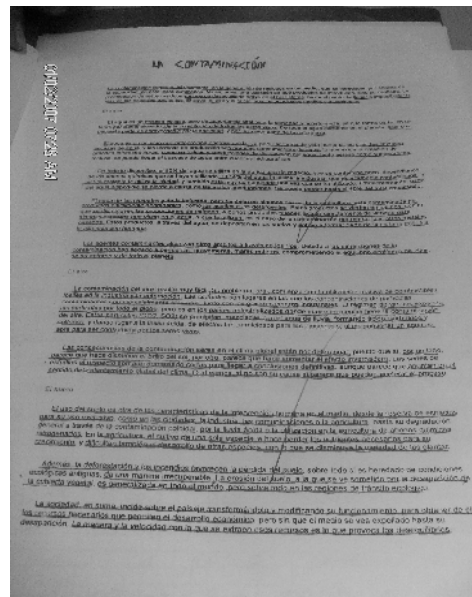
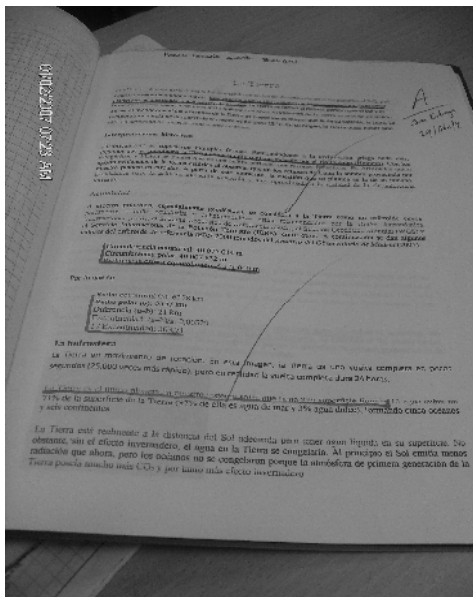
VIDEOREGISTRO DE CLASE D1

Cuando los alumnos presentan sus resúmenes lo hacen a partir de textos expositivos; en estos casos, elaboran un resumen, desde el propio alumno, que le lleve a transformar su conocimiento. El docente explica que:

... la idea es entrarnos en la parte de investigación entonces sencillamente consultan un artículo lo leen subrayan hacen el trabajo ideas principales ideas secundarias valores que les sirven para aplicar en la vida y el ensayo el ensayo es la parte final del trabajo ... VIDEOGRABACION D1

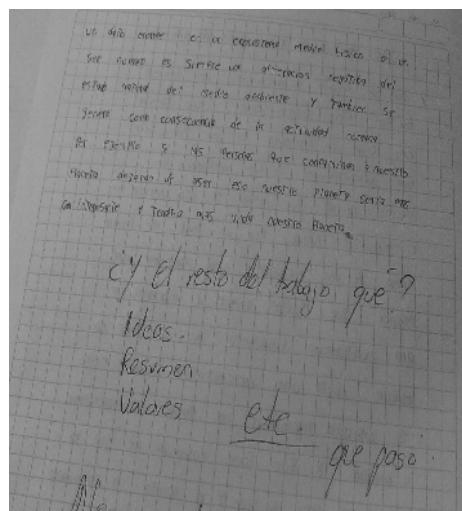
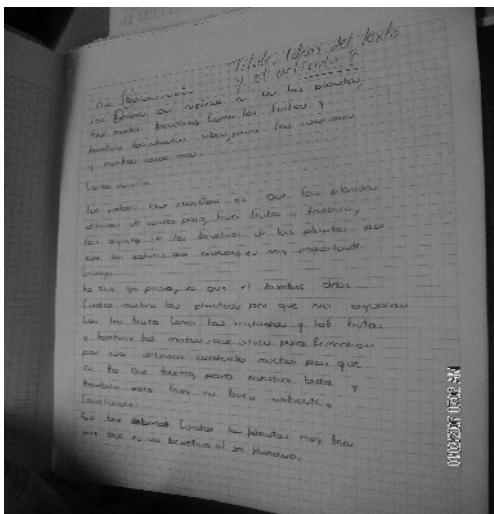
Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983), explica que: enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla, exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura... de ahí la importancia de entender las vinculaciones, y simultáneamente las diferencias entre resumen, idea principal y tema. Aunque a menudo los docentes solicitamos la identificación conjunta de estos elementos como estrategia de comprensión de lectura, es necesario no perder de vista que cada uno exige determinadas *intervenciones*, y en el caso del resumen, una reflexión sobre cómo *enseñar a escribirlos*.

Si bien es cierto el D1 hace solicitud de este tipo de estructuras, durante el desarrollo de sus clase no se logramos identificar orientaciones ni el seguimiento necesario para llevar a cabo estas prácticas ya que al hacer la revisión de la fuente, los estudiantes usan el subrayado sin tener conciencia plena entre lo que es la idea principal y la(s) secundaria (s) o subrayan palabras sueltas, al azar, o el párrafo en su totalidad, según podemos evidenciar en las siguientes muestras:



El cuestionamiento que se genera en las investigadoras es por la falta de intervención por parte del docente de manera que la estrategia pueda realmente brindar las herramientas requeridas para el alcance del logro propuesto donde se consiga que los estudiantes entiendan el sentido de la planificación y que aprendan diferentes procedimientos y técnicas de generación, elaboración y organización de las ideas, para que finalmente en diferentes situaciones puedan valorar primero con ayuda y luego por sí mismos, cual es la mejor forma de planificar un texto concreto teniendo en cuenta el contexto de producción y consecuentemente sus objetivos, la intencionalidad y estructura del texto entre otros.

Sabemos que estudiantes aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conllevan la planificación o la revisión; aprenden a utilizar esquemas para ajustarse a las exigencias macro-estructurales, mejoran en el uso de conectores y referentes cuando se les enseña, pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación. La conciencia sobre su propio proceso de composición es baja y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas también presenta dificultad (Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2000; Tolschinki, 2000; Camps et al; 2001), situación que se evidencia en entregas posteriores en las que el estudiante hace ajustes de presentación (estructura propuesta) pero que no atiende a la verificación de la estrategia, es decir sigue subrayando indiscriminadamente ideas sin diferenciar principales, secundarias o triviales, suponemos que esta situación se debe a que el docente se enfoca más sobre los aspectos de la estructura como podemos verificar a través de las siguientes observaciones dadas por el docente:



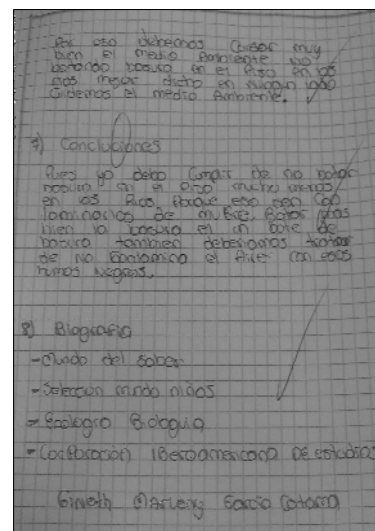
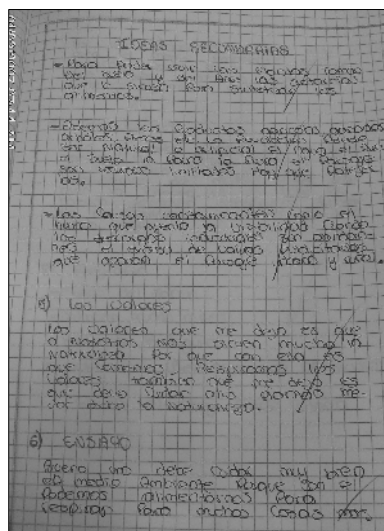
De este aspecto podemos concluir que sin la enseñanza de estos procesos (subrayado de ideas principales y secundarias, resumen), resulta difícil la consecución de los objetivos propuestos y por supuesto la atribución de sentido por parte de los alumnos a las tareas de escritura propuestas por su profesor. Si los estudiantes simplemente reciben una pauta elaborada por su profesor y no comprenden de forma significativa cómo hay que pensar para poner en marcha procesos de planificación, regulación y/o revisión, se limitan a utilizar estas pautas de forma mecánica y eso no supone un proceso de producción más elaborado.

Otros de los aspectos que el docente solicita para la elaboración de esta carpeta son la “REFLEXIÓN” y el “ENSAYO” al respecto él nos dice:

... Leen un artículo, subrayan, sacan lo más importante de cada lectura y luego deben escribir *el ensayo que es la parte de posición de ellos, posición que asumen de acuerdo a lo que leyeron, de lo que ellos entendieron, donde expresan su punto de vista* (actividad que se hace cada 15 días) D1 (comunicación personal, 27 de mayo, 2009) CLASE

A pesar de la importancia que tiene el hecho de que el docente motive a los estudiantes a generar comentarios valorativos (reflexión), críticos y argumentativos (ensayo); a través de los escritos que pudimos observar, encontramos producciones de características diferentes a las que definen el género discursivo del ensayo. El ejercicio que se plantea, está orientado hacia la *argumentación comentario*, en la que los estudiantes desarrollan una reflexión relacionando conceptos del área, objetos e ideas con sus pensamientos, valores y juicios en relación con su contexto. Este concepto lo presenta Werlich, (1982), cuando explica: Un comentario es “breve” cuando se presenta a partir de una comunicación hablada: discusiones, debates, entrevistas, comentarios de TV, charlas informales; en la comunicación escrita: declaraciones personales, cartas, comentarios, reseñas de periódicos; y es “dilatado” cuando la fuente no es directa, es decir proviene de comentarios hablados en la radio, artículos escritos de opinión en periódicos y revistas. Las características que presentan las producciones de los estudiantes se acercan más a este tipo de comentarios que al ensayo.

Podemos identificar algunos ejemplos en las producciones de los estudiantes:



El hecho de que el D1 permita este tipo de composición, no implica desconocimiento conceptual acerca del ensayo, sino que por el contrario forma parte de la estrategia de la motivación a la escritura, puesto que como él explica se pretende generar en un primer momento, la responsabilidad al presentar el ejercicio, la confianza del estudiante sobre su capacidad para generar ideas y la motivación de que sus aportes son aceptados y valorados; Esta intención es bien recibida por parte de los estudiantes y lo manifiestan a través del grupo de discusión cuando expresan:

El respeta mucho las opiniones de uno como uno opina de...Encontrando lo bueno en lo que uno hace... Lo bueno y lo malo? Bueno lo malo también sin que uno se desanime así pues si... hay unos que nos sacamos I ... por esto toca hacerlo mejor que esto es importante... GRUPO DE DISCUSIÓN D1

A futuro el D1 espera asignar temas específicos que exijan mayor análisis, y sobre los cuales los estudiantes presenten argumentos más estructurados. Una evidencia de esta afirmación son las reiteradas observaciones que hace a este aspecto de la carpeta, sugiriendo mayor argumentación, conclusión a la que llegamos después del análisis de las observaciones dadas por el docente durante el proceso de seguimiento y evaluación y que registramos en la matriz presentada en el cuadro N° 6.

CUADRO N° 6: REJILLA PARA ANÁLISIS DE CARPETAS DE INVESTIGACIÓN D1

	TITULO DEI	IDEA	IDEA	VALORE	ENSAYO	RESUME	CONCLU	ENSEÑA	SUGERE NCIAS	BIBLIOG	OTROS
--	---------------	------	------	--------	--------	--------	--------	--------	-----------------	---------	-------

E6 ⁵	E5	E4	E3	E2 ³	E1:Para
PLANTAS MEDICINALES....................	...ASTR OS Y Y cómo	CONTA MINIACI..........	.....LA GESTA..........	.....CO MO..........	...CUID ADOLDE
		Más argument .....	..... .....	..... .....	Más argument
				Qué	.....
				Qué	Cuáles?
				.....	Bibliogra
Cuál?		Encierra errores	(2) Ideas del		Encierra errores

¹ Realiza los artículos para la misma fecha. No hay secuencia de entrega de artículos en fechas anteriores.

² A pesar de que el título no tienen relación con la redacción, el docente no hace observaciones al respecto.

³ Realiza los artículos para la misma fecha. No hay secuencia de entrega de artículos en fechas anteriores.

⁴ El proceso de escritura de las carpetas se lleva a cabo desde el 29 de abril, hasta el 18 de septiembre, con una secuencia de 15 días entre los artículos.

⁵ Cumple la estructura propuesta por el docente. No hay sugerencias adicionales por parte del docente.

⁶ En el artículo anexo por el estudiante no hay subrayados.

Estudiant	TITULO DEL	IDEA	IDEA	VALOR	ENSAYO	RESUM	CONCL	ENSEÑ	SUGERENCIAS	BIBLIO	OTROS
E7	CONTAMINACION	.....	.....	.....				.....	.....	.....
E8	CALENTAMIENTO										
E9 : Dos	CUIDADO DE	(1y 2)	.....	.....	.....	.....	.....		.....	Bibliogra	
E10	(1 y 2)	.....	.....	.....						.....	Lo que pienso

Del análisis realizado durante el proceso de acompañamiento pudimos establecer dos aspectos importantes que genera el docente. En primer lugar la intención manifiesta por trabajar la motivación por la escritura antes que promover actividades evaluables. En segundo lugar percibimos de parte de los estudiantes una gran cercanía y afectividad hacia el docente, la cual se expresa abiertamente a través de comentarios, anécdotas, el lenguaje corporal que acompaña sus expresiones y la comparación que realizan frente a docentes de otras asignaturas.

⁷ No titula las diferentes partes del escrito personal, aunque a través de la lectura se identifican algunas de ellas.

⁸ Presenta 9 ideas principales, y 9 ideas secundarias. No hay observaciones del docente. El ensayo

No es una clase como como ningún profe la hace ...Usted la ve y digamos todo el tiempo enseguida se ríe ...Una clase variada ...Por ejemplo conmigo por ejemplo digamos con chistes o también hace chistes con confianza No pero la verdad lo que siempre ha hecho es buscar la mejor atención la que de verdad nos toque el corazón y nos haga sentir esa ...Como que nos sirva para eso es La que nos ayude a tomar decisiones la que nos haga reflexionar sobre una decisión si es buena para nosotros y para los demás sirve para que estemos reflexionando

GRUPO DE DISCUSIÓN DE D1

Al promover esta dinámica es sus clases se genera el deseo de aprender, ya que al estar motivado el estudiante realiza un gran esfuerzo, este último puede o debe ser dirigido y regulado para desarrollar el gusto y alcanzar la satisfacción o la meta por la que se aprende.

El concepto de la motivación hacia la escritura es presentado por Bruning y Horn (2000). Estos autores establecen cuatro factores necesarios para desarrollarla adecuadamente. El primero de ellos sería *fomentar las creencias funcionales sobre la escritura*, de modo que esas creencias sean lo suficientemente potentes para llevar a cabo todo el proceso de componer un texto. Esto significaría dar un valor a la escritura, con lo que se está refiriendo al primer determinante de la motivación, es decir, La importancia de creerse competente como escritor, sentirse eficaz.

El segundo factor influyente en el desarrollo de la motivación hacia la escritura sería *fomentar el compromiso de los estudiantes a través de auténticas metas y contextos de escritura*, es decir, aumentar el interés del alumno hacia esta tarea mediante el acercamiento a la realidad y experiencia diaria del estudiante. Como se puede comprobar, este factor viene determinado por la actuación de los profesores en sus clases, ya que su entusiasmo y sus acciones proporcionan modelos para las percepciones de los estudiantes sobre la escritura. Este objetivo se debe llevar a cabo mediante estrategias como dividir las tareas de escritura en partes más manejables, proporcionar información que modele las creencias de los estudiantes o suministrar el seguimiento oportuno.

Un tercer factor consistiría en *proporcionar un contexto adecuado de apoyo a la escritura* puesto que ha sido bien recalcada la complejidad que esta tarea conlleva. Debido a esa complejidad de la tarea, es fundamental mantener el nivel motivacional, para lo que se debe conseguir un equilibrio entre los aportes potenciales de varios modos de acción y sus beneficios, lo cual se consigue mediante el compromiso con metas específicas y desafiantes pero abordables con un esfuerzo razonable. Así, los profesores deben ayudar a sus alumnos a asentar esas metas mediante definiciones claras, deben desarrollar hábitos y estrategias que les ayuden a conseguirlo y, a su vez, han de saber observar y juzgar su realización, ofreciendo un adecuado seguimiento.

Por último, el cuarto factor mencionado por Bruning y Horn (2000) consistiría en *crear un ambiente emocional positivo*. Para conseguir este ambiente positivo se deben eliminar todas esas condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa e intentar asegurar que los estudiantes se diviertan con la misma; a su vez también se debe buscar el compromiso por parte de los estudiantes y proporcionarles una medida significativa de control, por ejemplo, dejarles elegir sobre qué quieren escribir.

Escribir no es solo expresar lo que sientes escribir es anotar algo que tu necesitas saber
Escribir no es solo cuando tu quieres decirle algo a una persona sino es para anotar recordarte de algunas artas cosas...
Sobre lo que pensamos digamos de lo que nos leen por ejemplo que les enseñó
Que escriba lo que uno piensa sobre el documento que les enseñó que aprendieron de esas reflexiones

GRUPO DE DISCUSIÓN DE D1

Respecto a la solicitud que hace el D1 a los estudiantes en relación a este punto de la carpeta, pudimos establecer una posible hipótesis en la cual el docente parte del principio de ensayo (Presentar de manera argumentada una postura crítica respecto a un punto de vista

sobre un tema en particular) para ir generando en el grupo posturas críticas fundamentadas en argumentos, y que se refleje en su desarrollo académico y en su crecimiento personal.

El segundo referente sobre el cual se centra nuestro proceso de observación es el PORTAFOLIO, en el cual:

...hay como espacios en los que ellos escriben ahí cosas que piensan, por ejemplo, hay “mis pensamientos” es libre, todo esto es libre pueden expresarse todo lo que ellos quieren, mas hemos empezado hace poquito entonces llevan poquitos escritos. Hay otro capítulo... esta niña es muy linda porque lo tiene toda juiciosa, después siguen “mis reacciones semanales”, cómo se ha sentido durante la semana que ha tenido etc.etc.etc...

Puede escribir de todo de biología de ciencias de matemáticas la idea es que este sea el librito de... de “lagrimas” digámoslo así donde ella puede descargar toda esa energía que tienen, valores es lo que llevamos, igual como no hemos tenido mucha clase con ellos tampoco, la idea es que ellos hagan un librito...(comunicación personal, 27 de mayo, 2009)

CLASE D1

En este ejercicio los estudiantes hacen uso de una escritura libre, espontánea y privada, motivada por el docente a través de preguntas relacionadas con sus sentimientos, pensamientos y valores personales. En ella podemos evidenciar cómo él promueve la composición escrita a partir de la vivencia cotidiana de los estudiantes. Este tipo de ejercicio corresponde al conocido como escritura libre: Se trata de escribir de forma rápida y constante, sin pensarlo demasiado. Esta manera de empezar un texto se aconseja sobre todo a los que necesiten soltarse en la escritura, a los que temen la hoja en blanco. Sirve para romper el miedo a la hoja en blanco, es una forma de empezar a elaborar el texto. La orientación que se da es escribir sobre el tema de forma rápida y constante, sin pensarlo demasiado, apuntando todo lo que se te pase por la cabeza.

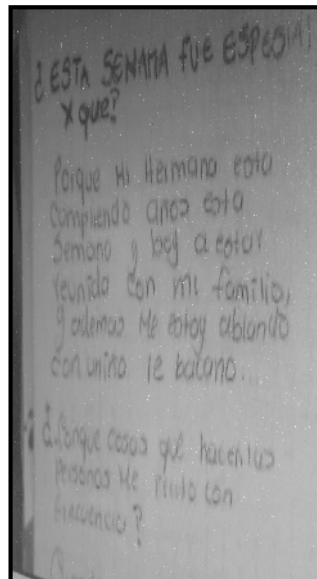
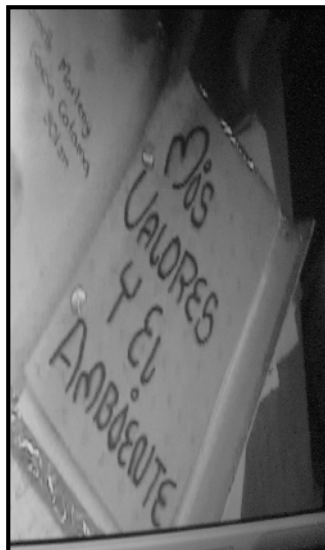
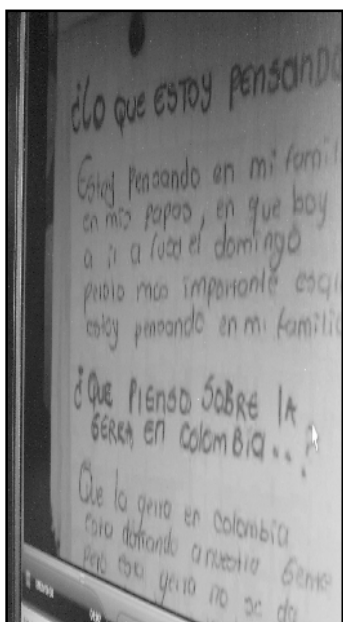
... Un segundo grupo enfocado a “composiciones escritas”, en los cuales, los estudiantes plasmarán sus ideas y temas de controversia, que les permitan identificar y esclarecer valores importantes para ellos relacionados al cuidado y conservación del ambiente; se realizarán hojas de pensamientos, hojas semanarias de reacción, frases inconclusas, cuestionarios autobiográficos y las hojas de valores ambientales, (esta última estrategia es una variación propuesta por el D2 de la idea original de Raths, 1967)

CONVERSACION INFORMAL D1

La técnica denominada Escritura Libre consiste en escribir ininterrumpidamente durante un periodo prefijado de tiempo (por ejemplo cinco o diez minutos), plasmando en un papel las ideas o los pensamientos que le pasen al escritor por la cabeza, sean éstos del tipo que sean, sin prestar atención a la ortografía, ni a la gramática, ni al significado de lo escrito. Es usada como medicamento contra sentimientos que puedan bloquear la creación literaria, como la desgana o el ansia de perfección.

El profesor hace alusión a los trabajos de los portafolios, son escritos libres que les ha propuestos desde los pensamientos, reacciones semanales y valores, la idea es que este sea el librito de lágrimas donde ellos puedan expresarse libremente, hay espacios donde ellos pueden escribir lo que ellos piensan. Pueden escribir diferentes de diferentes materias. (Llevan pocos escritos ya que hace poco comenzaron con la actividad o propuesta)

VIDEOREGISTRO DE CLASE D1



La percepción y aceptación de los estudiantes sobre este ejercicio es motivante ya que, lo consideran una oportunidad de desahogarse pues les permite hablar de sus sentimientos, emociones, angustias, vivencias de la semana, sin sentir la presión de la evaluación, que se lleva a cabo en otras asignaturas como lenguaje. Con esta propuesta el docente hace uso de la escritura como mecanismo de expresión, y aunque se constituye en un espacio invariable de la secuencia de clase, no representa un criterio evaluable, no hace parte del su desarrollo temático ni representa un aspecto sistemático que fortalezca o permita orientar el proceso de producción textual. Podría inferirse que, como se reconoce en el grupo de discusión cumple fines terapéuticos, a manera de catarsis y preparación para el desarrollo de la clase:

Este librito sirve para uno desahogarse por ejemplo uno toda la semana con esa cosa ahí adentro y uno sin podérselo decir a nadie pues el papel y el lápiz le ayudan si pues yo me desahogo escribiendo cualquier cosa

GRUPO DE DISCUSIÓN D1

Eventualmente esta práctica se complementa a solicitud del docente, y dependiendo del estado de ánimo de los estudiantes, con una socialización donde pueden presentar una lectura oral o un comentario de su escrito. De los cuales retoma los tópicos con mayor incidencia o que representan una situación significativa con el propósito de profundizar en la reflexión de los estudiantes a través de una entrevista oral. Vale la pena resaltar que esta estrategia se aplica dentro del marco del proyecto de grado de Maestría adelantado por el docente cuyo objetivo es “Aplicar la metodología descrita por Louis Raths (1967) sobre clarificación de valores en los estudiantes del curso 801 jornada mañana para estimular el proceso de valoración y afianzamiento de valores en especial los relacionados con el cuidado del ambiente, que propendan por el cuidado del entorno del colegio José Francisco Socarrás de la localidad de Bosa”

El proyecto busca “potenciar la clarificación de valores hacia el ambiente, este proceso debe ir de la mano con el desarrollo de los saberes disciplinares y su aplicación en el contexto del estudiante, que repercutan en el cuidado del ambiente institucional, del barrio y por qué no, de la localidad o la ciudad” para ello se necesita formar en valores y en habilidades comunicativas, argumentativas y propositivas en el transmitir los saberes adquiridos a los demás compañeros del colegio siendo replicadores de lo aprendido hacia la comunidad escolar hasta el momento de su graduación. “El fin es que estos estudiantes clarifiquen sus escalas de valores hacia el cuidado del ambiente y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos ya que como afirma Pascual (1995) un valor no es valor hasta que la persona se compromete y organiza su vida en función de dicho valor, por lo que el individuo tiene que adquirir con esfuerzo y lucha su propio conjunto de valores.” (Apuntes notas de campo)

Finalmente el tercer referente del proceso de escritura es el GLOSARIO, cuyo objetivo es contribuir al enriquecimiento del vocabulario técnico de los estudiantes. Los términos se seleccionan con base en los artículos trabajados en la carpeta de investigación, de los temas vistos en clase y/o de fuentes consultadas por los estudiantes para su preparación de tareas o actividades de clase. El docente propone este ejercicio pues considera que:

... ayuda a formar en el niño el vocabulario necesario para la comprensión de las ciencias naturales, además relaciona lo vivido diariamente en el contexto natural

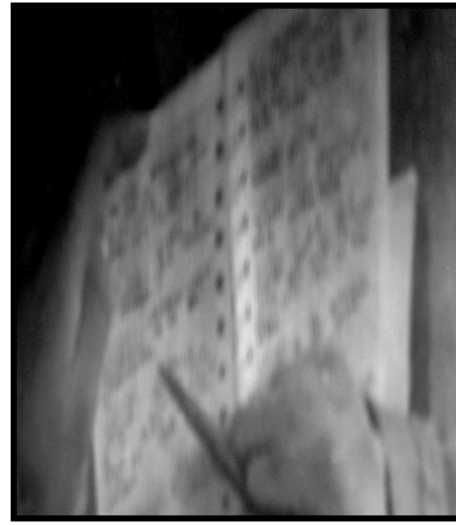
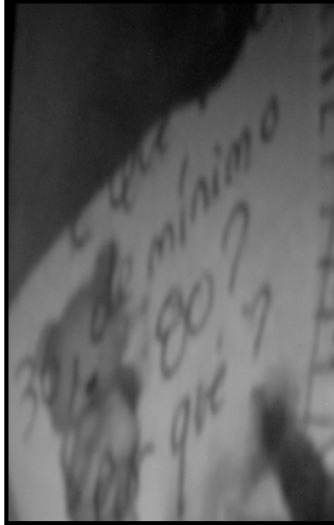
ENCUESTA A DOCENTE D1

El proceso que el docente propone para su elaboración y presentación es:

...en el glosario sacamos las palabras de la clase y buscamos el significado al final digamos del bimestre el profesor califica todas las palabras que hemos sacado y si no nos pone en el salón a hacer todas las palabras...

VIDEOREGISTRO CLASE D1

Durante el proceso de revisión y calificación que hace el docente del glosario, no aplica criterios de corrección ortográfica sino que califica por el número de palabras que tiene cada trabajo, el cual constituye un proceso cuantitativo directamente proporcional al número de términos propuesto por el docente (10 por clase). No se establecen criterios estructurales de presentación, es decir, no necesariamente los términos están organizados por orden alfabético ya que los estudiantes los pueden anexar por clase, por eje temático o de acuerdo a criterios individuales.



El número de palabras que conocemos define la dificultad del material que podemos leer. Es por esta razón que el D1 propone un espacio de su clase para que el estudiante, al ampliar su vocabulario, facilite y fortalezca su proceso de aprendizaje y de comprensión de conceptos, textos o situaciones problémicas propias del área o del contexto particular en que se desenvuelve.

Comúnmente se ha dicho que ningún proceso de escritura es independiente del proceso de lectura, y de esta consigna es conciente el D1, razón por la cual en su propuesta estratégica integra de manera intencionada y simultánea las dos actividades. Leer y escribir son procesos dinámicos y complejos que no son reversibles el uno hacia el otro, aunque si son actividades complementarias, que facilitan el acercamiento al conocimiento, al aprendizaje, a la interacción con el otro y al reconocimiento del contexto tanto particular como universal; característica estas que le garantizan un lugar básico e indiscutible en la escuela y un papel relevante en la enseñanza de las diferentes áreas.

Esta situación conlleva al análisis de las estrategias metodológicas propuestas por el D1 para motivar a los procesos de lectura dentro y fuera del aula.

Indagando acerca de la concepción de lectura que maneja el docente, él nos dice que

Lectura es, yo puedo hacer lectura de símbolos, gráficas, señales, de todo, es simplemente hacer una re, resignificación mía como individuo de eso que yo observo para aplicarlo a mi diario vivir.

ENTREVISTA D1

Y debido a que todos estos elementos contribuyen a la construcción de significados facilitando la adquisición de conocimientos y de aprendizajes cotidianos que les permita mejorar las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula, el D1 cree que el lugar que debe tener la lectura en la escuela es fundamental pues considera que:

.... el estudiante aprende leyendo y aprende es leyendo y vivenciando lo que lee, aplicando esa lectura que hace, a darle una resignificación de esa lectura más que el oír. Si él no lee pues está a quedarse en, según el nivel de lectura que hay con otros compañeros...

ENTREVISTA D1

Siendo consciente de la importancia de la lectura, pero al mismo tiempo analizando el acercamiento que los estudiantes tienen hacia ella, el docente toma la iniciativa de intervenir para generar algún tipo de cambio en las concepciones que tienen los estudiantes y las acciones que en consecuencia realizan:

lo que yo he podido darme cuenta es que los chicos en nuestro colegio no leen, son muy reacios a la lectura, hee, uno los manda a leer un artículo muy sencillo y de un 100 % leen un 10, de ese 10 lee superficialmente, hacen una lectura muy general y nada comprensible, um, entonces lo que yo he trato de hacer es que los chicos quieran tener el amor por esa lectura . . . para lo cual yo me he propuesto generarles muchas actividades y estrategias que los lleven a leer y que los lleven a leer sobre todo en ciencias, cosas de actualidad, **cosas que a ellos les interesen** más que el simple aspectos que también tienen una tendencia formativa;

ENTREVISTA D1

La idea del docente es que los estudiantes puedan hacer una lectura comprensiva de toda la información a que tienen acceso y la puedan llevar a la realidad, la puedan apropiarse y aplicar a su contexto, a sus vivencias. Para ello ha empleado lectura de periódicos, de diferentes tipos de artículos relacionados con situaciones que tienen que ver más con su área de desempeño (ciencias naturales) y así “llevarlos a que ellos se apropien de esa información para su diario vivir”. (ENTREVISTA D1)

Adicional a la lectura de los artículos el docente les solicitó la lectura de cuatro (4) textos durante el año escolar (uno por bimestre); estos son El caballero de la armadura oxidada, Juventud en éxtasis, El maestro ciruela, Breve historia de la Química.

Cada uno aporta de una manera particular un contenido reflexivo en relación a situaciones cognitivas, vivenciales y significativas para los jóvenes, por ejemplo:

El caballero de la armadura oxidada, En el libro como tema principal se compara el amor con la necesidad de sentirse querido. La intención del autor es enseñarnos que el amor hacia todas las personas haría del mundo un lugar más bello y maravilloso, si cada persona se comportara tal y como es sin armaduras.

Juventud en éxtasis enfrenta el tema del noviazgo y del sexo prematrimonial en forma directa y actual, proporcionando a los muchachos armas para decir no a las presiones y para tomar las mejores decisiones en sus relaciones íntimas.

El maestro ciruela tiene como personaje principal al maestro Teófanos Ciruela Notengo, un maestro muy original y divertido que con su gran personalidad llegó a cautivar a los niños de quinto grado y con métodos de enseñanza dinámicos y divertidos, además de conocimientos les inculcaba a los alumnos muchos valores, usando la experiencia como forma de aprender.

Breve historia de la Química. Asimov traza la evolución de este ámbito de conocimiento desde el momento en que el hombre comenzó a efectuar alteraciones en la naturaleza de las sustancias de una forma intuitiva, hasta la edad moderna, momento en el que, a través de la adquisición progresiva de rigor metodológico y la acotación del terreno de estudio, se va constituyendo plenamente como disciplina científica:

como tienen que leer cuatro libros además están leyendo un libro están leyendo un libro conmigo que se llama “el caballero de la armadura oxidada” en este periodo en este periodo les toca ese la idea es que con este libro puedan aplicar como muchos valores y muchas cosas que experimenta el autor y a partir de ellos también me tienen que entregar un trabajo escrito un ensayo pero yo creo que al final algunos chicos ya lo entregaron.....

ENTREVISTA D1

Con base en estas lecturas el docente realiza actividades de competencia lectora como pruebas, trabajos escritos a través de un esquema muy similar al propuesto en la carpeta de investigación y socialización en clase de las situaciones relevantes y significativas.

El ejercicio de lectura que se desarrolla a través de las carpetas de investigación tiene como característica que son textos de libre elección, acorde a los intereses del estudiante: “Yo busque un tema que me pareció interesante saber como se producen los rayos, los truenos y

todo eso” VIDEOREGISTRO CLASE. Al desarrollarse de esta manera en cada entrega hay gran variedad de temas lo cual impide que se establezca primero, una conexión directa con la secuencia temática del momento de hacer el ejercicio (salvo contadas casualidades) y segundo que no se pueda establecer un momento de socialización y retroalimentación basado en las lecturas ya que cada estudiante se centra en su propio ejercicio y poca o ninguna atención presta al de su compañero, razón por la cual el ejercicio queda aislado de la secuencia didáctica de la clase, sin lograr la conexión, la integración cognitiva entre lo que se lee en y para la clase de ciencias y lo que se aprende en la clase de ciencias.

Resaltamos que de las propuestas de lectura presentadas por el docente, tres de ellas enfatizan en la reflexión alrededor de los valores como se puede apreciar en los comentarios presentados, y sólo uno trabaja temáticas propias de las ciencias naturales (el de Asimov). Si bien es cierto, como se ha dicho, la intencionalidad del docente se orienta hacia el trabajo de los valores y pretende generar en los estudiantes una conciencia hacia el reconocimiento y fortalecimiento de estos en su vida cotidiana, nos surge la pregunta de ¿dónde quedan las ciencias cuando se lee y se escribe en las clases del docente D1?

PRÁCTICAS ORIENTADAS POR EL DOCENTE 2

La segunda práctica objeto de nuestro estudio la referenciamos como D2

Como se ha mencionado en diversas oportunidades lo que caracteriza el ejercicio de estos dos docentes es el interés que acompaña sus prácticas en el sentido de querer implementar en su que hacer pedagógico, estrategias que resulten llamativas e interesantes para sus estudiantes y que según D1 puedan ofrecerles diversas formas de aprendizaje que les permitan acceder al conocimiento partiendo de otro tipo de motivaciones: “estoy integrando los tres procesos, adicional al de los cuentos, trabajo con un proceso virtual netamente virtual en el que en el cual ellos me hacen ensayos, hacen comentarios a un blog de una página específica que se

tiene sobre un tema específico es astrobiología” (ENTREVISTA D2). Para este caso en particular el docente implementa el uso de las TIC en proyectos de animación a la lectura. Teniendo en cuenta el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública (Gómez Hernández, 2002), la animación a la lectura debería brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo, estimular la imaginación y creatividad de los niños y jóvenes, fomentar el conocimiento del patrimonio, la valoración de las artes y de los logros e innovaciones científicas. Su interés se muestra cuando expresa:

Quería cambiar la metodología, quería cambiar el espacio, quería salir de la rutina, y que los chicos también se dieran cuenta de que podíamos salir de la rutina, podíamos trabajar de otra forma, podíamos aprender de otra forma, podíamos hacer muchas cosas utilizando las herramientas que ellos utilizan a diario.

Los chicos al trabajar de esta forma interactúan más, se estimulan más en los procesos, aprenden más, ehhh les llama más la atención porque ellos lo que quieren ahorita es estar con los computadores estar en la moda de los computadores, que el Internet, que las redes sociales entonces, pues ehhh esto les está ayudando a ellos a eso y están viendo que hay cosas adicionales a hacer, a estar jugando y a estar haciendo otras cosas en el computador.

ENTREVISTA D2

El uso de esta estrategia parece poner de manifiesto el interés del docente por promover en sus estudiantes un tipo de escritura pública, a través del uso de medios informáticos. Al respecto Martí (1992: 164-187.), presenta al procesador de texto como una herramienta informática de propósito general, que permite acciones básicas de la escritura (planificación del texto, organización del texto en el papel, presentación clara, correcciones). El texto producido es «público» (está en la pantalla, se puede revisar y corregir, lo pueden hacer otros), la escritura es una situación de resolución de problemas (el texto se articula en un discurso ordenado sobre el que escritor/ lector piensa, al que se pueden añadir, cortar y pegar ideas y párrafos) y la

escritura se presta a tareas de creación y colaboración como bien lo describe el D2 al explicar la forma de organización del trabajo con sus estudiantes:

... Entre ellos trabajan ehh trabajan ehh, es una red realmente es una red muy al estilo de Facebook entonces ellos trabajan en grupos, ellos tienen sus grupos de salón, sus grupos de trabajo y trabajan interactuando entre ellos para poder enviarle el producido al docente ... Hay parte individual, hay parte grupal, está dividido en dos partes ... La parte grupal de desarrolla hee, repartiéndose temas, ellos se reparten el tema en el grupo, ehh yo hago una cosa el otro hace la otra reúnen la información y la envían a la página que tenemos diseñada para ese blog

ENTREVISTA D2

Esta estrategia de escritura se fomenta además con la creación y uso del blog. Actualmente se reconocen los “Blogs”, como un fenómeno cultural popular que se desarrolla por fuera del ámbito escolar, y que ofrece la oportunidad de una expresión auténtica en el mundo exterior, ya que la presencia de una audiencia puede aumentar el atractivo de escribir con mayor profundidad. Estas páginas incluyen cuentos, música, actividades y juegos (algunos para imprimir y trabajar con lápices y colores). Están los weblogs o blogs. Terranova (2003) ha defendido que son versiones modernas de literatura oral. Crean una nueva textualidad y desafían la autoridad de los textos y los medios tradicionales.

El blog ya está ya están ahí todos lo de 7º sólo que de cada curso hay como 9 o 10 escritos y en el salón son 42 pues de todos modos con esos poquitos y también hay un Chat donde estamos digamos que a uno le cae bien una niña digamos que de 704 pero digamos le a uno le da pena decírselo entonces por ahí por medio de éste incita más la creatividad como la del acercamiento...astrobiología7socarrás@ning.com y entonces pues él publica actividades trabajos de cosas que pasan como astronautas cosas así y uno puede publicar cosas de uno como páginas para que los compañeros de uno los mira videos.

GRUPO DE DISCUSIÓN D2

Presentamos algunos comentarios realizado a través del blog astrobiología7socarrás@ning.com , realizados al texto ¿para qué sirve ir a la luna?



En este mismo sentido se implementa la escritura de cuentos, ya que partiendo de temas de biología hace que sus estudiantes construyan un cuento en el que hagan uso de la creatividad y la imaginación para dar vida a los personajes de la tabla periódica por ejemplo, esta dinámica fue evidenciada durante el tiempo de observación y permitió establecer cómo el docente hace uso de la escritura para motivar el acceso de sus estudiantes a las temáticas de la clase, esta estrategia se complementa con el uso del computador para la revisión ortográfica, se hace una primera entrega al docente y él después de una revisión sugiere correcciones que los estudiantes tienen en cuenta para una segunda entrega y publicación definitiva en la pagina Web, este mecanismo hace que los estudiantes de manera cuidadosa reelaboren sus textos escritos puliendo sus producciones con el objetivo de darlos a conocer públicamente, En este caso en específico vemos como el docente concibe la escritura como un medio para darse a conocer, reconoce que es un medio de expresión que se valida en el otro como lector de mis

producciones: “La escritura es una forma de expresarse, de dar a conocer lo que uno piensa, lo que uno siente, básicamente es eso” **ENTREVISTA D2**

...se motivan poniéndolos a trabajar no en el medio escrito sobre papel sino háganlo en un computador , envíenlo vía mail, utilizando otras estrategias y herramientas tecnológicas que tenemos al alcance que ellos pueden utilizar entonces ellos como que dicen bueno ya voy a empezar a trabajar con el computador voy a hacer esto, me siento hago esto, se lo envío por el e- mail, el profesor me lo corrige y vuelve y me lo envía, entonces ya como que ellos se animan por el hecho de estar en un computador de estar interactuando en Internet, es más factible por ese lado.

ENTREVISTA D2

El ejercicio solicitado por el docente para integrar todos estos elementos y establecer la conexión con su área de ciencias, fue la creación de narraciones con estructura de cuento

Bueno la última experiencia que es la más significativa es los cuentos. Estamos trabajando la temática de la tabla periódica, química, les pedí que inventaran unos cuentos acerca de la tabla periódica cómo la percibían ellos, cómo estaba organizada, los elementos químicos, los átomos, y salieron unos buenos resultados en ese trabajo con cuentos. Me pareció una experiencia que se puede aplicar que se puede volver a aplicar con otras con otras temáticas,

ENTREVISTA D2

Esta solicitud fue acogida por los estudiantes con buena aceptación ya que les permitía expresarse libremente, hacer uso de su creatividad tanto en la forma como en el contenido de la producción y además representó una estrategia diferente de trabajar en ciencias naturales,

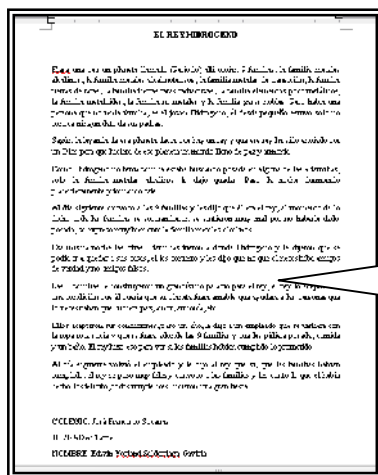
Lo bueno del profe es que uno tenía que escribir un cuento de verdad como dijo él de... De la imaginación no de lo que tienen que... que no tienen que ser científico lo que nosotros pensábamos o lo que nosotros queríamos... De dejar volar la imaginación.

Por eso a mi no se me hizo difícil él no puso regla sobre qué tema o sea que era ficción o de amor o de algo así por eso se me hizo fácil porque cada uno podía escoger cómo lo... que quería

GRUPO DE DISCUSION D2

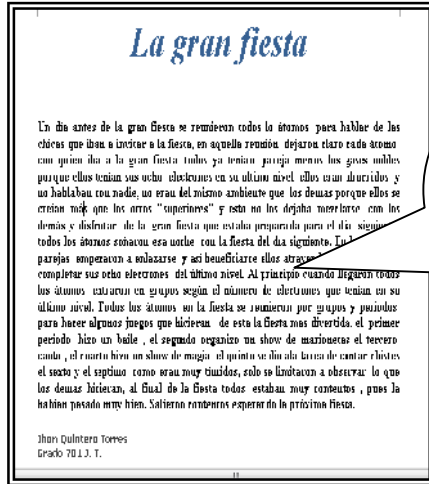
Este proceso inicia concluido el tema para nuestro ejemplo, la tabla periódica. El docente solicita la creación de un cuento con la temática que a cada cual le llame más la atención, sobre el cual se siguen los pasos de revisión, corrección, reelaboración, digitación, nueva revisión y publicación en el blog, donde los diferentes miembros de la red pueden hacer sus comentarios sobre las publicaciones allí colgadas.

Algunos apartes de los cuentos presentados por los estudiantes son:

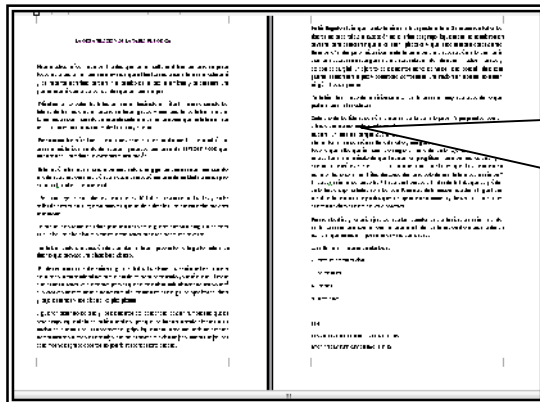


EL REY HIDROGENO

Las 8 familias le construyeron un grandísimo palacio para el rey, el rey lo acepto con una condición que él quería que su planeta fuera amable que ayudara a las personas que lo necesitaban que hubiera



LA GRAN FIESTA Todos los átomos en la fiesta se reunieron por grupos y períodos para hacer algunos juegos que hicieran de esta la fiesta más divertida. El primer período hizo un baile, el segundo organizó un show de marionetas el tercero canto



LA ORGANIZACION DE LA TABLA PERIODICA. Mientras tanto todas las tribus se reunían haciendo un ritual milenario cuando los líderes de las naciones empezaron a hacer gestos y mientras tanto hablaban en una forma

De esta forma orienta los procesos escritores de los estudiantes reiterando en varias oportunidades la necesidad de escribir para ser leídos, sin embargo algo que no se pudo establecer claramente es el proceso que integra la escritura con las ciencias naturales porque si bien es cierto se hace uso de algunas temáticas del área para abordar la escritura de cuentos no se produce conocimiento en ciencias naturales, en su lugar parece utilizarse el tema como un pretexto para personificar de forma creativa algunos contenidos, y esto no garantiza totalmente el aprendizaje y la conceptualización.

La primera vez él nos dijo que se lo entregáramos en computador así en hojas, pero entonces cuando ya teníamos los errores él nos hizo corregir y enviarlo al correo.

GRUPO DE DISCUSION D2

El D2 utiliza para el desarrollo de sus clases una dinámica muy cercana a la clase magistral en ella el docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, se reconoce como un guía que ayuda a razonar y a estimular intelectualmente, a promover un aprendizaje personal, como un entusiasta que intenta mantener el interés de sus estudiantes, implicarlos en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas por su propia cuenta a través de la investigación y uso de las TIC

Que aprendan a querer el estudio y que aprendan a ser autodidactas y que estudien también por su cuenta... que lo hagan por su cuenta y que lo hagan por su cuenta que vean que no sólo el profesor sirve de, de la persona que le enseña, sino que es una guía para lo que ellos están aprendiendo por fuera.

ENTREVISTA D2

El tipo de interacciones que se dan en el aula de clases del D2 conserva la estructura de la enseñanza tradicional principalmente, el docente hace uso de su autoridad tanto al impartir el conocimiento, la disciplina o en el poder de evaluar, y aunque utiliza mecanismos que dinamizan la clase y lo acercan a sus estudiantes, los roles se mantienen vigentes, en este caso le conviene atenuar la distancia entre él y sus alumnos adaptando su discurso a las necesidades y a los intereses de los educandos y generando una situación distendida, donde predominen la cooperación y el acuerdo (Cros 2003)

Esta última forma de organización del pensamiento es básicamente la que opera en el contexto escolar (Candela 1991, 1995, 1997). En este trabajo se considera que la reflexión sobre la calidad de la educación debe tener en cuenta esta forma social, contextualizada, pragmática y

pedagógica del pensamiento y de la construcción del conocimiento que se puede obtener a través del análisis del discurso en situación escolar.

Los que querían hacerlo, cuando ya nos entrega el trabajo con las correcciones, dijo los que lo corrigen tienen una mejor nota, los que no pues no.

GRUPO DE DISCUSION D2

Vista de este modo la clase se considera como un género discursivo que se produce en el ámbito social de la institución educativa, se transmite fundamentalmente por el canal oral y es gestionado por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas menos expertas, así y dependiendo de las condiciones de la clase se generan las posibilidades de participar y de negociar los contenidos de la sesión. De allí que para incrementar la eficacia de las clases, los docentes utilizan estrategias para ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos que explican y para interesarles por lo que se realiza durante la sesión. Cada clase constituye un discurso único que a su vez se encadena formando una unidad con el resto de las sesiones de un curso (Cros 2003)

No se si el tema el tema no si el tema y una cosa que ellos dos manejan como igual que es la ortografía la profesora digamos les manda a hacer un cuento aparte de... con el... cuento no los reviso y nos dijo que corriéramos esas malas palabras.

GRUPO DE DISCUSION D2

Consideramos importante señalar, que si bien las acciones que el docente realiza dentro del desempeño de su área se acercan al paradigma tradicional; al involucrar las TIC, la participación en el blog, la producción de cuentos y el uso de la lectura, dan cuenta del interés por involucrar estrategias aprendidas a través de su proceso de profesionalización docente, con las que espera dinamizar y mejorar el proceso de enseñanza.

En mi práctica pues son muy importante porque a partir de ellas se flexibiliza el área, se pueden comprender muchos procesos que de pronto no se pueden comprender sólo con explicar, de manera oral, sino que se refuerza muchos conocimientos y los chicos pueden entender muchas cosas que de pronto no pueden entender en una clase normal.

ENTREVISTA D2

Finalmente el tercer referente del proceso de escritura es el BLOG, cuyo objetivo es “colgar artículos, comentarios y si hay actividades las resuelven ahí o me las envían al correo. Es un piloto que estoy manejando ahí con ellos, no todos están inscritos pero sí la gran mayoría y me ha dado resultado”... “Es un proceso que se demora y nos toca despacio. Ellos tienen ahí lo que yo les he entregado, pero en el mail y en la clase es como más presencial pero ya en el mail les mando y ellos tienen que corregir esto como con más posición porque ellos vuelven a leer y a arreglar” CONVERSACIÓN INFORMAL CON D2.

La proyección que tiene el docente respecto a las producciones obtenidas a través de este ejercicio, es poder escoger los mejores cuentos y montarlos en un CD animado con imágenes y dejarlo como evidencia en el colegio como material para la biblioteca, también para tomarlo como herramienta para mostrar que en otras áreas podemos hacer producciones escritas y que no solamente se generan en el área de lenguaje.

“La idea es descentralizar que lo que es español solo se desarrolla en español, la idea es poder articular el trabajo en las áreas y que hay algo bueno como complemento al proyecto PILE” CONVERSACIÓN INFORMAL CON D2.

CAPITULO VI

CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Después de realizar un riguroso análisis de los datos obtenidos, se identificaron aspectos relevantes dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas de cada docente, al integrar proceso de Lectura y Escritura en sus clases de ciencias naturales.

Vale la pena aclarar que la información se obtuvo a partir de los datos analizados y sistematizados a través de las categorías propuestas, pero que no se evidencian de manera explícita, sino que corresponde al proceso de síntesis desarrollado por las investigadoras.

explícita, sino que corresponde al proceso de síntesis desarrollado por las investigadoras.

CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS PRACTICAS DOCENTES		
ASPECTO	Docente 1	Docente 2
PERFIL PROFESIONAL	<p>Licenciado en Biología</p> <p>Especialista en gerencia de recursos naturales</p> <p>Formación Maestría en Educación en Desarrollo Humano.</p> <p>Su experiencia docente es de 11 años, 3 en el distrito, se ha llevado a cabo en los grados de primero a undécimo. Prefiere los grados de octavo a undécimo</p> <p>En el D2, podemos identificar una constante en la formación desde el pregrado hasta los</p>	<p>Licenciado en Biología</p> <p>PFPD Promoción de lectura y escritura, PFPD Uso de las Tic en el aula, PFPD Promoción de escritura.</p> <p>Su experiencia docente 10 años como docente, 2 en el distrito se ha llevado a cabo en los grados de primero a undécimo.</p> <p>Prefiere los grados de sexto a noveno.</p> <p>Los procesos de actualización y cualificación están relacionados más con sus intereses personales</p>

	postgrados realizados dentro de la línea del desarrollo ambiental y humano.	hacia el campo de la tecnología e informática, que dentro del área de formación profesional.
--	---	--

En cuanto a su formación profesional, a pesar de ser ambos licenciados en ciencias naturales, los estudios complementarios que han desarrollado han tenido una marcada tendencia en cuanto a la afinidad por complementar su formación con el uso de técnicas propias de otros campos disciplinares en este sentido han tratado de aprovechar las alternativas que ofrece el estado que aunque no cumplen plenamente con sus expectativas constituyen un importante mecanismo para fortalecer sus estudios y cualificación profesional.

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
CONCEPCIÓN DE LENGUAJE	<p>Ayuda a formar en el niño el vocabulario necesario para la comprensión de las ciencias naturales, además relaciona lo vivido diariamente en el contexto natural</p> <p>El estudiante pone de manifiesto con sus escritos lo apropiado y aprendido, como conceptos y las diferentes relaciones de ellos con su vida.</p>	<p>Ayuda a facilitar los procesos de entendimiento y comunicación.</p> <p>Facilita los procesos de comprensión y es una ayuda metodológica fundamental</p>

Al indagar por los aportes que genera el área de lenguaje para el mejoramiento del desempeño en ciencias tanto el D1 como el D2 consideran que el mayor aporte está relacionado con la adquisición y dominio del vocabulario técnico mediante el cual se facilita el acceso y comprensión de las temáticas propias del área y de la vida en general.

El área del lenguaje proporciona como elemento básico aspectos sociales como la comunicación para el entendimiento, la estructura textual no debe minimizar la intención de comunicación que se busca proporcionar a través del texto. En el caso de los elementos conceptuales cada docente se mueve bajo la concepción de la función del área del lenguaje.

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
INTENCIÓN	<p>Propiciar un espacio de reflexión a través de una escritura personal e interior.</p> <p>Fortalecer los conocimientos del estudiante, que le permita asumir posturas críticas frente a los temas trabajados.</p>	<p>Fomentar la escritura pública: Elaboración de cuentos para ser publicados en el blog del curso y posteriormente ser publicados a través de un E-BOOK</p> <p>Fortalecer los conocimientos del estudiante.</p> <p>Es una consulta previa para la clase que permite asumir posturas críticas frente a los temas facilitando su explicación.</p> <p>Evidenciar mayor aprendizaje, permitir mayor comprensión de los temas. (Escritura y lectura)</p>

INTENCION

Aunque la intención propuesta inicialmente fue la de mejorar el desarrollo de competencias en el campo de ciencias naturales a través de la inclusión de estos dos procesos de manera didáctica en el área, el uso de la lectura y la escritura en este tipo de prácticas fue detallado como una herramienta o como el mecanismo utilizado por los docentes para alcanzar los propósitos que corresponden más a sus intereses personales; de un lado promover valores ecológicos y de otro lado utilizar las técnicas informáticas de manera efectiva a través de la elaboración de un e-book . De allí que el campo disciplinar y por ende el objeto de conocimiento de esta área queda relegado a un segundo plano o termina convirtiéndose en un pretexto, de una parte, como espacio posibilitador para el docente implementar su proyecto personal, y por otra en algunos casos como eje temático para la recreación textual de los estudiantes, pero el objeto disciplinar en si mismo no se construye a través de estos procesos de lectura y escritura.

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
INTERESES	Realizar un proyecto piloto que permita identificar y esclarecer valores importantes para ellos relacionados al cuidado y conservación del ambiente	Publicar a través de un e-book las producciones de los estudiantes

INTERÉSES

Los intereses de los docentes parten de las nuevas técnicas conocidas dentro de los cursos de actualización y de desarrollar temáticas de acuerdo a su perfil profesional, poner en práctica los conocimientos adquiridos a partir de los procesos de formación y de actualización los cuales están a su vez fuertemente influenciados por sus propósitos personales como lo que les

llama la atención implementar en sus clases de ciencias, como es el caso del D1 trabajar sobre los valores ecológicos y el uso de las tics en el caso del D2, así se desprende la intencionalidad de estas estrategias que está ampliamente relacionadas con la MAESTRIA y los PFPD que adelantan respectivamente

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
<p>CONCEPCION DE LECTURA Y DE ESCRITURA</p>	<p>Escribir no es solo expresar lo que sientes escribir es anotar algo que tu necesitas saber Escribir no es solo cuando tu quieres decirle algo a una persona sino es para anotar recordarte de algunas artas cosas... Sobre lo que pensamos digamos de lo que nos leen por ejemplo que les enseñó</p> <p>Que escriba lo que uno piensa sobre el documento que les enseñó que aprendieron de esas reflexiones</p>	<p>Lectura es, yo puedo hacer lectura de símbolos, gráficas, señales, de todo, es simplemente hacer una re, resignificación mía como individuo de eso que yo observo para aplicarlo a mi diario vivir.</p> <p>el estudiante aprende leyendo y aprende es leyendo y vivenciando lo que lee, aplicando esa lectura que hace, a darle una resignificación de esa lectura más que el oír. Si él no lee pues está a quedarse en, según el nivel de lectura que hay con otros compañeros...</p>

La lectura y la escritura son prácticas fundamentales en el proceso de adquisición del conocimiento y a su vez hacen parte del desarrollo formativo, social y académico de todo ser humano. evidente que los docentes de las diferentes áreas emplean, con frecuencia, diversos recursos del lenguaje asociados con las prácticas de lectura y escritura, a través de las cuales se espera que los estudiantes den cuenta del proceso de aprendizaje. Sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio, sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo

aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.

Sin embargo, este proceso no es asumido de manera consciente por parte de los docentes, lo que genera que se les exija a los alumnos resultados de buena calidad, pero sin brindar el acompañamiento necesario para desarrollar o fortalecer tales competencias.

La escritura como medio empleado para construir el conocimiento, es un medio para comunicar al otro, aquello que pensamos. De allí que cumpla funciones relevantes a la hora de construir el significado.

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
METODOLOGÍA	<p>EL DOCENTE EMPLEA DIFERENTES ESTRATEGIAS:</p> <p>Carpeta de investigación: reúne los escritos producidos por los estudiantes a partir de la lectura de un artículo científico (selección libre del tema). El artículo a presentar se desarrolla con base en el siguiente proceso:</p> <p>Lectura previa</p> <p>Subrayado con azul y rojo</p> <p>Redacción del artículo con la siguiente estructura</p> <p>Título</p> <p>Idea(s) principal (es)</p> <p>Idea (s) secundaria (s)</p> <p>¿Qué valores me enseña el texto y</p>	<p>Presenta el tema de clase, preparación del escrito (bien de manera individual o grupal) presentación del escrito inicial, correcciones por parte del docente, reelaboración, enviar documentos al correo personal del docente, revisión y nuevas correcciones, reelaboración y colgarse en el blog del curso. Desde el blog este escrito es susceptible de los comentarios y/o aportes del grupo de estudiantes que visitan la página WEB</p>

	<p>cómo lo hace?</p> <p>Lo que pienso</p> <p>Conclusiones</p> <p>Bibliografía</p> <p>Portafolio: En el que se registran los escritos de los estudiantes a partir de diferentes preguntas orientadoras del docente (diferentes en cada ocasión), que motivan a la reflexión sobre sí mismos, el otro y la situación social y ambiental del país, mediados por los valores.</p> <p>Glosario: Registra el vocabulario que el estudiante debe consultar (10 términos por clase), basados en los artículos trabajados y/o el desarrollo temático de la clase. Este ejercicio debe presentarse al finalizar cada período académico.</p>	
--	---	--

METODOLOGIA

Las bondades de la metodología de cada uno de estos docentes puede ser apreciada, por ejemplo: cuando el docente promueve la escritura libre y espontanea a través del uso de los portafolios, el estudiante puede exponer, plasmar y en ocasiones socializar sus emociones, además porque con este recurso propicia la reflexión en torno a los valores tanto personales como ecológicos. Así mismo para el otro docente usar la estructura narrativa (cuentos) para el desarrollo de textos escritos logra motivar paulatinamente a un mayor número de estudiantes a participar con la publicación de su escrito en el blog, y a participar de forma interactiva de las

actividades allí propuestas. Sin embargo los logros alcanzados en estos aspectos se relacionan más con la motivación hacia la escritura narrativa y publica.

En cuanto al tipo de textos utilizados para promover sobre todo la lectura ambos incluyen el uso de los artículos científicos, sin embargo los estudiantes deben acceder a ellos de forma aleatoria sin ningún tipo de preparación para el abordaje de los mismos, sin un proceso de orientación o acompañamiento para abordarlos de manera comprensiva y significativa, no se pueden identificar ninguno de estos dos aspectos pues en ninguna de las dos practicas se evidencian pautas claras que sugieran este tipo de acceso. Y aunque el D1 propone una estructura textual para el trabajo con los artículos, lo hace más como pauta para la presentación de la tarea escolar, en esta aplica conceptos y estrategias que tradicionalmente se enseñan en el campo del lenguaje, tales como hacer un resumen, identificar ideas principales y secundarias, o la construcción de comentarios, y ensayos entre otros; aspectos que no son desarrollados dentro de esta clase o no son orientados desde los procesos de comprensión exclusiva del campo disciplinar, la contextualización del vocabulario específico por ejemplo, por ende las producciones que se generan en la clase tienen como particularidad que se convierten en labores escolares que atienden exclusivamente a las peticiones del docente como requisito, pero no alcanzan el proceso reflexivo necesario para la transformación del pensamiento y construcción del conocimiento.

Esto mismo sucede con el desarrollo de la escritura, para lo cual cada docente promueve un tipo de texto específico con un estilo también particular que se elabora para responder a las pautas de presentación propuestas por el docente para cumplir con la tarea.

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
TIPOS DE TEXTOS EMPLEADOS	Cuentos, videos, artículos científicos con mayor intensidad	videos, artículos científicos, libros de textos, medios virtuales

TIPOS DE TEXTOS

Para implementar su práctica docente tanto D1 como D2, se apoyan en artículos científicos y videos, buscando fortalecer la apropiación de vocabulario y conceptos propios de la disciplina. En relación con las producciones escritas tanto D1 como D2 solicitan ampliación en los temas expuestos y reelaboración de los escritos.

Unos son los tipos de textos propuestos por el docente para desarrollar procesos de lectura (consulta de textos científicos) y otros son los tipos de textos solicitados a los estudiantes para la producción escrita en los que predomina el texto narrativo en lugar de los descriptivos o expositivos propios de las ciencias naturales. Esto vale la pena resaltarlo ya que como afirma Isabel Solé “A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto hay que crear una necesidad, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades que ya existen.

En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido, textos auténticos con diversas finalidades” (en *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. 1987) al respecto Daniel Cassany y Oscar Alberto Morales afirman “Desde esta perspectiva, el aprendizaje de las formas particulares de construcción de los textos propios de cada disciplina ocupa una parte central en el aprendizaje de la misma: no se trata de algo complementario o marginal que el estudiante pueda aprender por su cuenta o a través de la experiencia” (en *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Artículo Revista *Memorialia*, 2008).

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
SEGUIMIENTO	Carpeta de investigación: El docente realiza una revisión quincenal, en la cual realiza observaciones a los textos las cuales se centran en : Aplicación de la estructura	El docente realiza un acompañamiento a cada trabajo presentado de la siguiente manera: Escritura inicial a mano, Revisión del docente, Reescritura enviada al correo

	<p>sugerida.</p> <p>Profundidad de las ideas expuestas</p> <p>Presencias y/o ausencia de Portafolio: Se solicita sea presentado elementos ortográficos</p> <p>Glosario: Se realiza una revisión por período académico. No se evidencian correcciones de significados adecuados al contexto u observaciones de carácter ortográfico.</p>	<p>personal del docente, segunda revisión del docente, Reelaboración y publicación en el blog donde el documento es susceptible de nuevos comentarios y aportes por parte de los compañeros así como también de nuevas reescrituras</p>
ASPECTO	Docente 1	Docente 2
EVALUACIÓN	<p>Carpeta de investigación: el docente solicita cumplimiento en la entrega, la revisión también identifica la presencia o ausencia de la estructura propuesta por el docente.</p> <p>Portafolio: Promueve la autoevaluación con el fin de fortalecer en el estudiante procesos de reflexión y crecimiento personal.</p> <p>Glosario: Se realiza una evaluación cuantitativa de manera directamente proporcional al número de términos presentados</p>	<p>La valoración es numérica ligada a la correspondencia con el proceso de creación y corrección del escrito, el proceso incluye la co-evaluación con el fin de preparar al estudiante para recibir y aceptar críticas de sus pares a través de la lectura en voz alta dentro de la clase o del blog.</p>
ASPECTO	Docente 1	Docente 2

<p>RESULTADOS</p>	<p>El docente manifiesta avances cuando expresa que : “Los chicos han ganado mucho con el hábito, han ampliado su vocabulario hee, han también algunos no todos, pero hay algunos que han mejorado su letra, hay otros que también han mejorado también la redacción, otros que han mejorado un poco la ortografía, aunque el problema de la ortografía es bastantes cruel y difícil de mejorar en tan poco tiempo, y ahí vamos, eso es como lo que yo puedo ver como ganancia, sobre todo la ganancia en ciencias, en el campo de ciencias que es lo que yo mando leer.”</p> <p>Los estudiantes también consideran haber mejorado en sus producciones escritas ya que sienten mayor libertad para escribir, siente mayor motivación, no sienten restricciones en los temas a pesar de existir una estructura textual específica.</p> <p>Al desarrollar en la clase una escritura privada y libre pueden hacer uso de la palabra para exponer sus sentimientos, ideas, intereses, temores y emociones, con mayor espontaneidad.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan avances en relación a los escritos producidos en clase de ciencias, comparativamente a las clases desarrolladas con docentes de años anteriores y/o de otras asignaturas.</p> <p>Este avance se relaciona con la libertad que los estudiantes dicen tener al poder escribir con mayor motivación, gracias al acercamiento que se establece con el docente, la confianza que él les genera, la novedad en la estrategia que emplea para acercarse tanto a los estudiantes como a sus intereses y desde allí al objeto de estudio involucrando “herramientas” que para el contexto son significativas y llamativas.</p>
-------------------	---	--

SEGUIMIENTO – EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Corresponden a los intereses que los docentes han implementado desde su práctica. Los estudiantes logran escribir sobre los propios sentimientos, escriben con mayor fluidez, con mayor interés y entusiasmo ya que escriben sobre lo que les es significativo, lo que les llama la atención pero siempre respondiendo con las solicitudes de los docentes teniendo en cuenta las técnicas y metodologías vistas en sus clases.

En cuanto a los valores con el D1 posibilitan la reflexión sobre los valores personales y ecológicos, ha promovido la reflexión y apropiación algunos importantes para el contexto académico y cotidiano como no desperdiciar el agua, cuidar la naturaleza y no botar basura entre otros.

Con relación al D2 en cuanto a la producción y recepción de los cuentos ha sido mayor, es decir se han involucrado más estudiantes que en un comienzo, lo hacen con más agrado y al igual que la participación en el blog, donde cuelgan sus comentarios y comparten éstos con sus compañeros y realizan las diferentes actividades propuestas.

Llama particularmente la atención el hecho de que estos resultados corresponden más a los intereses personales que los profesionales y más en el área específica. Los resultados son más para los docentes, para sus intereses personales que del área y del currículo. Se hace evidente el distanciamiento entre la disciplina y las técnicas de lectura y escritura. Y como lo afirma Paula Carlino “los resultados señalan una brecha entre lo que los alumnos refieren que se realiza en sus clases y la propuesta de los especialistas. En la escuela, predominan las tareas escasamente reflexivas (actividades de carácter descriptivo para verificar e ilustrar temas estudiados), que no ayudan a desarrollar habilidades vinculadas con la investigación, ya que exigen seguir una serie de pasos estipulados en vez de alentar el planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis, la búsqueda de respuestas y la interpretación de lo observado” en La distancia que separa las concepciones didácticas de lo que se hace en clase: el caso de los trabajos de laboratorio en biología. Enseñanza de las Ciencias. Univ. de Barcelona: 2004

ASPECTO	Docente 1	Docente 2
PROYECCION	<p>Para el docente forma parte de un proyecto piloto con el cual se espera fortalecer en los estudiantes una actitud crítica hacia los valores, la vida y el contexto en el cual se desenvuelven.</p> <p>Y del mismo modo el docente espera “ analizar qué se puede obtener de ellos”</p> <p>El docente considera que este proyecto no logra difundirse a nivel institucional pues Lastimosamente las políticas institucionales y las dinámicas de clases de los compañeros docentes, no permite que la lectura y la producción escrita por parte de los estudiantes, sea el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque con varios compañeros del área se ha tratado de intensificar la lectura y la escritura en ciencias como forma de expresión de los conocimientos adquiridos.</p>	<p>El docente considera que esta es una estrategia que podría implementarse de manera interdisciplinar ya que la informática, no debe verse como una asignatura aislada, sino como una “herramienta” que puedan utilizar todos los docentes para poder trabajar.... Que nos permite interactuar y poder trabajar en un área específica como apoyo “es una metodología útil al aula de clase”</p> <p>Finalmente se espera que con los cuentos elaborados por los estudiantes se pueda producir un e-book “para mostrar que con la química y la biología y con cualquier otra materia se pueda hacer algo divertido, que decidimos sacar a volar la imaginación y hacer un cuento y podérselo dejar al colegio como un recuerdo.”</p> <p>El docente considera que este proyecto podría difundirse a nivel institucional pues se puede aplicar como una herramienta metodológica facilitadora de procesos</p>

Finalmente el D1, quien lleva tres años en la institución, ha sido partícipe de los procesos de organización y revisión curricular y conoce la dinámica institucional, considera que es importante pero poco viable por las características de la institución, por su parte el docente D2, quien forma parte de la institución hace poco más un año, considera que sí es posible aplicarla como una herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- ✓ La comprensión lectora, además de ser un instrumento de aprendizaje, es requisito para que el alumno sienta gusto por la lectura.

- ✓ La lectura es un acto íntimamente ligado a la escritura y a la expresión, es por esto que hacer conscientes a alumnos y docentes de aplicar estrategias como el subrayado eficaz de ideas tanto principales como secundarias, identificación del tema, realización de resúmenes y de procesos reflexivos y la formulación y solución de preguntas son estructuras que contribuyen a desarrollar en la comprensión lectora, ya que, la lectura con papel y lápiz contribuye a que sea activa y a mantener la atención y el interés en lo que se lee.

- ✓ Tradicionalmente dentro del marco de la enseñanza del lenguaje se ha generalizado el desarrollo de habilidades superficiales más relacionadas con la presentación del código (forma de las letras, sonidos y grafías, leer palabra por palabra), dejando de lado aspectos básicos para el desarrollo de las destrezas superiores (comprender un texto a diversos niveles, leer a la velocidad adecuada, inferir significado, etc.). A esta visión tradicional se suma la restricción a unos textos determinados: los manuales escolares y los textos literarios. No podemos olvidar que existen otros tipos de texto, tanto de ámbito escolar como no escolar, en cuya lectura debemos ser competentes (publicidad, informes, ensayos, noticias, artículos, páginas web, etc.). Sin embargo, para el contexto en el que se desarrolló la presente investigación se identificaron experiencias de docentes que a pesar de incluir estos tipos de texto, a través de actividades innovadoras y motivadoras para los estudiantes, sigue latente el distanciamiento teórico- práctico entre la implementación de la lectura y la escritura para la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento disciplinar. Reflexiones de

este tipo no generarán transformaciones significativas ni en el contexto de las clases de lengua ni en las de las áreas si al abordaje de dichos textos no se aplican de forma integrada, estrategias de comprensión, análisis y producción.

- ✓ Para fortalecer el aprendizaje significativo desde las diferentes áreas curriculares es necesario además del abordaje de una variada tipología textual, la comprensión y contextualización del vocabulario específico y del lenguaje propio del área, de modo que contribuya a facilitar la construcción del conocimiento, propósito que únicamente será alcanzado gracias al proceso reflexivo que integre las orientaciones del docente, la contextualización de conceptos y su aplicabilidad a situaciones problemáticas específicas.

- ✓ El aprendizaje significativo y la comprensión de los textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área, por esta razón el uso de la lectura se convierte en una práctica habitual, continua y transversal para el aprendizaje de los contenidos, orientada didáctica y estratégicamente por el docente de manera que le permite al estudiante dar cuenta de la conceptualización y apropiación del conocimiento a través de producciones auténticas propias del campo disciplinar.

- ✓ Con el propósito de renovar y enriquecer los ambientes de aprendizaje los docentes se favorecen de los programas de formación y actualización brindados a través de acuerdos y políticas distritales (que no necesariamente atienden a las particularidades de las áreas específicas) los cuales integran a sus prácticas pedagógicas, sin someterlas a consideraciones y criterios de adecuación, contextualización, necesidades particulares del medio o del grupo de estudiantes; situación que puede causar efectos

contraproducentes, pues en atención a la actividad innovadora se deja de lado el objeto de la enseñanza curricular.

- ✓ Al implementar estrategias de lectura y escritura en una disciplina particular como las CN, no basta con partir de la intención del docente, este proceso exige el uso de una serie de códigos y distintas formas de abordar que deben ser conocidas, enseñadas e implementadas para lograr un acceso efectivo en la construcción del conocimiento disciplinar, dando un lugar dentro del contexto de la clase para integrarla como estrategia para el desarrollo de aprendizajes.
- ✓ Dentro de las prácticas de los docentes D1 y D2 se pudo identificar que cuando se desarrollan las estrategias de lectura y escritura no se vinculan con el proceso cognitivo para el aprendizaje de las ciencias, en tanto que cuando se enseña ciencias no se desarrolla a partir de estrategias de lectura y escritura. Esto se debe a que dichas estrategias se emplean para trabajar objetivos personales (análisis de los valores, publicación de cuentos en el blog, respectivamente).
- ✓ Al implementar estrategias de lectura y escritura en una disciplina particular como las Ciencias Naturales, no basta con partir de la intención del docente, este proceso exige el uso de una serie de códigos y distintas formas de abordar que deben ser conocidas, enseñadas e implementadas para lograr un acceso efectivo en la construcción del conocimiento disciplinar, dando un lugar dentro del contexto de la clase para integrarla como estrategia para el desarrollo de aprendizajes.
- ✓ Siendo las ciencias naturales un área que requiere la implementación de textos expositivos para lograr desarrollar de manera efectiva el aprendizaje, se hace evidente

que los docentes siguen promoviendo la creación de textos narrativos como principal mecanismo de producción de sus clases, restándole rigurosidad al campo disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, Jean-Michel (1992): Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan. Traducción parcial, cátedra M.C. Rebola

ARBOLEDA, R (1997) La enseñanza Integrada: una mirada desde el área curricular de lenguaje. Iterconed editores. Bogotá.

AVILA, Alicia en El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana.

BELTRAN. VILLAMIZAR, Yolima e.t all (2008) Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas” en STUDIOSITAS, BOGOTÁ (COLOMBIA). 3(1): 41-45.

CAMILLIONI, A; CELMAN, S el all. (1998) PAIDOS. Buenos Aires. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” Pp. 65 – 92.

CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (1999): Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso, Barcelona: Ariel. Cap 9: Los géneros discursivos y las secuencias textuales

CAMPS, Ana. Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico

CANDELA, A. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio – Diciembre (1999) Vol 4. N° 8 Pp 273 -298.

CANDELA, A (1999). “Argumentación y conocimiento Científico Escolar”, en Infancia y aprendizaje 55, 13 – 28. REEDICIÓN.

CALSAMIGLIA, Helena. “Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita” En EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA. Barcelona. Paidós. Pp. 199.

CARLINO, P. (2003c) “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, abril, 43-51.

CARLINO, P. (2002 d) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 1, marzo, 6-14.

CARLINO, P. (2003 a) “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20 Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420

CASTELLA, J; COMELLES, S et all. (2007) “Entender (se) en clase” GRAO. Barcelona 130 pp.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona. Paidós. 1999.

COMENIO, Juan Amos La didáctica Magna

CROS, A. (2003) . “Convencer en clase” Ed. ARIEL. Barcelona. Pp150

FERREIRO, E., (1990) Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso_Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

FERREIRO, E. (2004): Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? Conferencia Inaugural de las Jornadas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca

GERALDI (1996), citado por Luiz Persival en “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario “Revista de Lenguaje No 31.Universidad del Valle.2003.

GIL FLORES, J. (1994) “Análisis de datos cualitativos”. PPU, SA Barcelona. Pp 220.

http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/

<http://www.iste.org/LL/31/2/index.cfm>

IDEP 2005 : Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá . construcción del discurso, la práctica pedagógica y la construcción de identidad educativa y pedagógica de la ciudad y sus maestros.

LACASA; Pilar.José J Anala Y Beatriz Montin del Campo (1995), Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado. Revista Comunicación, Lenguaje y educación 1995. (P 38-42)

LERNER, D. (2001): Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica.

LITWIN, Edith en “Las configuraciones didácticas una nueva agenda para la enseñanza” (1997) Buenos Aires: Editorial Paidós

MARTÍ, Eduardo. Cuadernos de educación. Aprender con los ordenadores en la escuela. ICE Universidad de Barcelona. Hersori Editorial. 1992.

MONSERRAT, C: “escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos”, en Revista Al tablero N° 29, Abril-Mayo 2004 GRAÓ. 2007. PP. 83 – 112.

RATHS, L., et. al. (1976). El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase, Uthea, México

RINCÓN, Gloria. ¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua? Artículo

SOLÉ, I. Estrategias de lectura. GRAÓ. 11ª ed. 2000.175 p.

SOLÉ, I. (2002) “De la lectura al aprendizaje”, en LOMAS, C: El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Pp107 – 121

SOLÉ, I.; MIRAS, M: “La elaboración del conocimiento científico y académico”

STRAUSS, A; CORBIN, J. (2006) “Bases de la investigación Cualitativa” U: ANTIOQUIA. Pp 45 – 218.

TOLEDANO, S (2002) “utilización de las tic. e Internet en tareas de animación a lectura” IES *Torreón del Alcázar* . Noviembre. Pp 11.

VAN DIJK, Teun A. (1983): La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario. Con un epílogo a la edición castellana del autor, Barcelona / Bs.As.: Paidós.

VASILACHIS, I. (2007) “Estrategias de investigación cualitativa” Ed Gedisa. Barcelona

VYGOSTSKY, L.S. (1984) “Aprendizaje y Desarrollo Individual en Edad Escolar”. En *Infancia y Aprendizaje*. 27 -28.

WERLICH, Egon (1975): Typologie der Texte (Tipología de Textos). Heidelberg: Quelle & Meyer (Extractado y traducido por G. Ciapuscio) (cap. 1 y 3).

LISTA DE ANEXOS

ANEXO N° 1 encuesta a los estudiantes (piloto)

ANEXO N° 2 encuesta a los estudiantes

ANEXO N° 3 codificación de encuesta a estudiantes (ATLAS TI.)

ANEXO N° 4 encuesta a docentes.

ANEXO N° 5 encuesta a docentes

ANEXO N° 6 transcripción clase d2

ANEXO N° 7 entrevista a d2

ANEXO N° 8

PRECATEGORIZACIÓN

ANEXO N° 9 investigadora 1

ANEXO N° 10 investigadora 2

ANEXO N° 11 investigadora 3

ANEXO N° 12 transcripción grupo de discusión

PRODUCCIONES ESCRITAS GRUPO D1

ANEXO N° 13 El rey hidrogeno

ANEXO N° 14 Un hombre en su gran laboratorio

ANEXO N° 15 La tabla periódica

ANEXOS

ANEXO N° 1: ENCUESTAS

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES (PILOTO)

(Prueba Piloto)

EDAD _____

SEXO _____

GRADO _____

1. ¿Cuántos años llevas en la institución?

2. ¿Provienes de otra institución? _____

¿Cuál? _____

¿Era de carácter público o privado?

3. ¿Qué entiendes por expresión escrita?

4. ¿Te gusta escribir? _____ ¿Sobre qué temas? _____

¿Qué tipo de textos? _____

5. ¿Cómo calificas tu competencia escritura en el área de ciencias naturales?

-

6. ¿Crees que existe diferencia entre la forma de escribir para el área de español y la de ciencias naturales?

7. ¿Crees que la metodología del docente influye en el desempeño del estudiante frente al área? _____

—

8. ¿Qué aspectos influyen en el estudiante para establecer mejores relaciones comunicativas _____ con _____ sus docentes? _____

9. ¿Qué exigencias hace el docente de ciencias naturales dentro del desarrollo de sus clases? _____

10. ¿Qué experiencias significativas ha desarrollado en las clases de ciencias naturales? _____

ANEXO N° : ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

EDAD _____ SEXO _____ GRADO _____

1. ¿Cuántos años llevas en la institución?

2. ¿Provienes de otra institución?_ ¿Cuál?

3. ¿Te gusta escribir? _____ ¿Sobre qué temas?

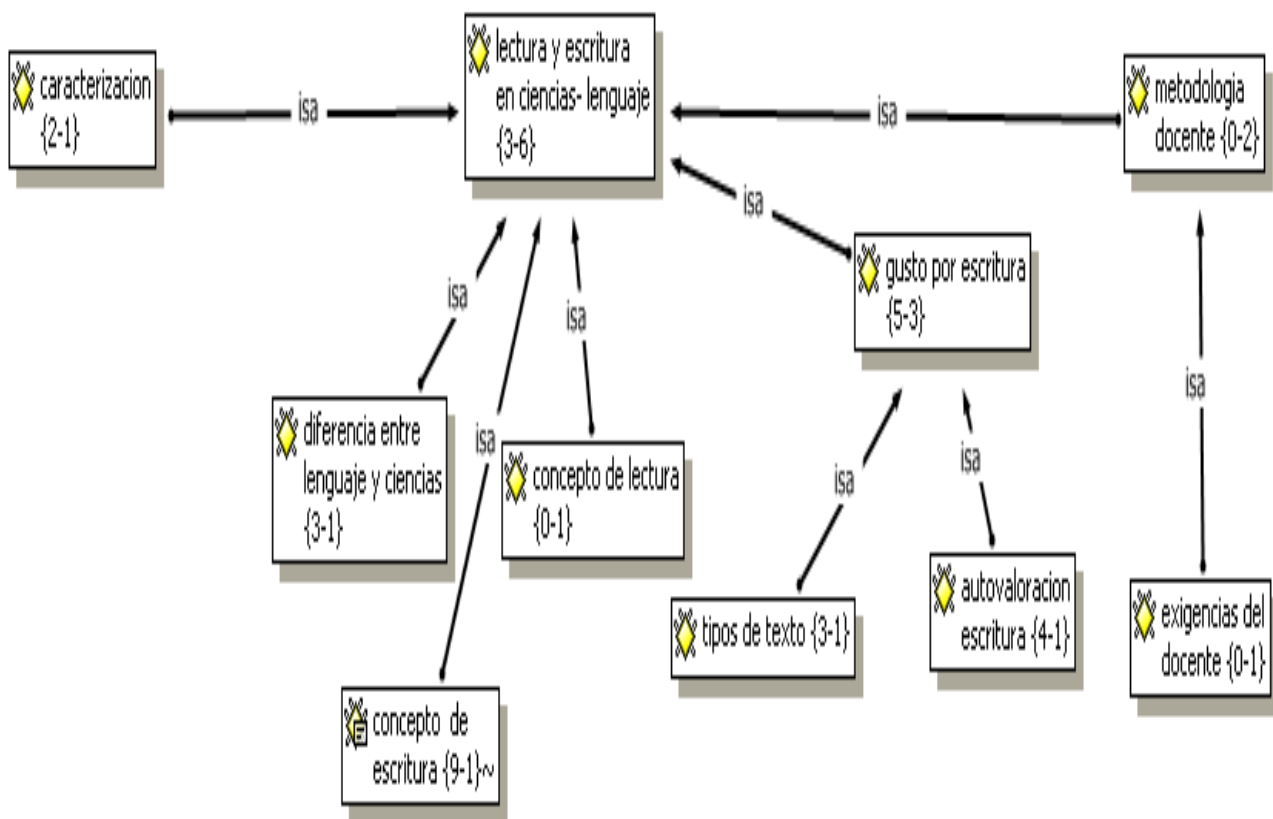
4. ¿Qué entiendes por expresión escrita?
 - a. Cartas
 - b. Correos electrónicos
 - c. Copiar información de tareas
 - d. Realizar informes de clase
 - e. Trabajos de consulta
 - f. Ensayos
 - g. Otros ¿Cuáles? _____
5. ¿Consideras que tus producciones escritas en el área de ciencias naturales son: Malas _____ Aceptables _____ Buenas _____ Muy Buenas _____ ¿Por qué?
6. ¿Crees que existe diferencia entre la forma de escribir para español y la forma de escribir para ciencias naturales? _____ ¿Por qué?

7. ¿Crees que la metodología del docente influye en tu desempeño como estudiante frente al área? Pocas veces ___ Algunas veces _ Casi nunca _____ Siempre _____
8. El docente de Ciencias Naturales te solicita escritos? _____ ¿De que tipo?

9. ¿Qué exigencias hace el docente de ciencias naturales frente a las producciones escritas que debes presentar en esta asignatura?
 - a. De presentación: orden y ortografía
 - b. De contenido: tema específico o tema libre
 - c. De claridad: cohesión y coherencia
 - d. De profundidad: Información suficiente, clara y objetiva

10. ¿Cuándo lees?
- Adquieres conocimiento
 - Te distraes
 - Aprendes a vivir
 - Te comunicas
 - Conoces otras formas de vida
11. De las siguientes actividades ¿Cuál prefieres?
- Asistir a cine foro
 - Escribir un artículo para el periódico escolar
 - Participar en un concurso de cuento
 - Realizar un informe de laboratorio
 - Escribir un poema
12. Sí leer y escribir son prácticas propias del área de Lengua Castellana ¿Por qué consideras que tu profesor te solicita escritos en Ciencias Naturales?
- _____
- _____
- _____
13. ¿Cuándo recibes una recomendación de tu docente respecto a tus textos escritos en ciencias naturales, tú:
- Corriges lo solicitado
 - Reelaboras el escrito
 - Lo guardas y no revisas
 - Preguntas a tu profe sobre la observación
 - Buscas mayor información para mejorar el texto
14. En que asignaturas escribes con mayor frecuencia (nombra tres con cierta relevancia)
15. Cuando escribes:
- Te desahogas
 - Fortalece tus ideas
 - Ordenas tu pensamiento
 - Amplia tus conocimientos sobre un tema
 - Respondes con tus deberes académicos

ANEXO N° 3: CODIFICACION DE ENCUESTA A ESTUDIANTES (ATLAS TI.)



**ANEXO N° 4. ENCUESTA A DOCENTES.
(Prueba piloto)**

1. ¿Qué procesos de actualización profesional ha adelantado en los últimos años?

2. ¿Qué aportes rescata de las incidencias pedagógicas contemporáneas?

3. La lectura y escritura, son prácticas sociales ¿De qué manera cree puede abordarse de manera interdisciplinar? _____

4. ¿Qué recursos del área del lenguaje pueden ser abordados por otras áreas para implementar su práctica, con miras a favorecer la construcción del conocimiento en el aula de clases? _____

5. ¿Qué expectativas a nivel personal y profesional le ha generado este grupo de estudiantes? _____

6. ¿Qué _____ entiende _____ por lectura? _____

7. ¿Qué entiende por escritura? _____

8. ¿Por qué considera importante involucrar la lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias _____ naturales?-

9. ¿Qué resultados ha evidenciado a partir de la implementación de la lectura y la escritura en su práctica docente? _____

10. ¿Cómo evidencia el progreso en las producciones textuales de sus estudiantes?

ANEXO N° 5 : ENCUESTA A DOCENTES

AREA _____ **NIVEL A CARGO** _____ **SEXO** _____

1. ¿Qué título universitario tiene?

2. ¿Cuántos años lleva en la docencia? ¿De ellos cuántos en el Distrito? _____

3. ¿En qué año llegó a esta institución? ¿Dónde laboraba anteriormente? _____

4. ¿En qué grados de escolaridad se ha desempeñado? ¿Con cuáles prefiere trabajar? _____

5. ¿Cree que el área de Lengua Castellana puede brindar aportes significativos para mejorar el desempeño de los estudiantes en ciencias naturales? ¿Cuáles? _____

- _____
- _____
6. En relación a los escritos de sus estudiantes usted solicita:
- a. Corrección del escrito.
 - b. Reelaboración
 - c. Ampliación del tema
 - d. Otros ¿Cuáles? _____
7. De los siguientes tipos de textos ¿Cuáles emplea con mayor frecuencia como apoyo en su práctica?
- a. Cuentos
 - b. Artículos científicos
 - c. Videos
 - d. Libros de texto
 - e. Hipertextos
 - f. Otros ¿Cuáles? _____
8. ¿Emplea prácticas de lectura y escritura en su área? ¿Por qué?
- a. Fortalece conocimiento en el estudiante
 - b. Es una consulta previa para la clase
 - c. Permite asumir posturas críticas frente a los temas
 - d. Le facilita la explicación de los temas
 - e. Evidencia mayor aprendizaje
 - f. Otros ¿Cuál? _____
9. Considera que trabajar sobre la lectura y la escritura le representa diferencia o ventajas sobre otras formas de abordar el área? Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

10. Considera usted que la labor en su área puede convertirse en una práctica institucional? Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

ANEXO N° 6 : TRANSCRIPCION CLASE D2

0:47

D2

No quiero ver a nadie por fuera de su grupo de trabajo. Manejo de autoridad

Y me hacen el favor y se ponen más juiciosos, mas ordenados.

E2

Ahiiiiiii

D2

Me bajan el volumen

Aquí no estan en la plaza

Segundo me ponen cuidado cuando les estoy hablando

Después de que trabajen con el suyo durante el proceso pueden mirar dos láminas mas, le piden a alguno de los compañeros que les preste la de ellos tengan mucho cuidado cuando vayan a hacer el cambio de lámina pueden bajar completamente el carro sacar la laminita y poner la otra

Listo pilas

0:57

D2

Entonces ahí como espacios en los que ellos escriben ahí cosas que piensan por ejemplo ahí mis pensamientos es libre todo esto es libre pueden expresarse todo lo que ellos quieren mas hemos empezado hace poquito entonces llevan poquitos escritos. Hay otro capitulo xxxxxxxxxxxxesta niña es muy linda porque lo tiene toda juiciosa, después siguen mis reacciones semanales, como se ha sentido durante la semana que xxxxxxxxxxxx a tenido etc.etc.etc...

Puede escribir de todo de biología de ciencias de matemáticas la idea es que este sea el librito de... de lagrimas digámoslo así donde ella puede descargar toda esa energía que tienen, valores es lo que llevamos, igual como no hemos tenido mucha clase con ellos tampoco, la idea es que ellos hagan un librito....

0:08 TOMA A DOCUMENTO ESCRITO

MIS PENSAMIENTOS

Lo que yo pienso en mí

familia de que nos queremos

mucho compartimos todo

todos nos respetamos también

pienso mucho de mi mama y

de mi papa de hermanitos

que es lo que mas quiero y también

pienso como será mi vida

cuando grande y también

Cumpliré mis metas.

¿Cuáles son sus pensamientos

Frente a la gerra de

Colombia?

R// Pues yo creo que la

guerra en colombia es

malo porque la jente
puede morir otra jente
preocupada por eso debe-
mos hablar en lugar de
peliar ese es mi pen-
Samiento sobre Colombia.

0:25 PORTADA DE UNA CARPETA

0:24 TEXTO ESCRITO

Rta= Las acciones de esta

Semana que me hicieron
Triste fueron como
Que mi abuela por parte
De papa no valora a los
Hijos pobres se las da
De victima y es toda
Fastidiosa otra fue
Que mi otra abuela sigue
Enferma....

“ con que reacciones me irrito?

me irrito que crean
que siempre tienen la
razón a que me intentan
manejar la vida
de los demás

4:38 ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES

¿Con que cosas me irrito con frecuencia?

Pues que mandan hacer alguna cosa cuando

Ya lo he hecho o también me comienzan

A molestar.

¿Con que cosas que hacen las personas

Me irrito con frecuencia?

RTA)= me irrito con las personas son

Fastidiosas las que ponen apodos

Y las que les quitan los cosas

Ajenos a uno

Krilin

¿Con que cosas que hacen las

Personas me irrita con frecuencia?

Roritica cuando dijieron que

Cuando me tome esa foto y me mostraron

Una foto de un marrano.

Ana maría torres

1- Que No me HaBleN

- Que me dejen sola

- Que se metan en lo QueNo

Le importa

- Que CReaN Que los eNemiGas

TieNeN QueSeR los de UNO

- Que se pongan BRABas

SiN explicación

Entra nuevamente el D2 y repite pasando por las mesas: mi carpeta, mi carpeta, mi carpeta...

Reaccione Semanales

Con que cosas que hacen las

Personas me irrita con frecuencia.

- Me dejen sola
- Que se pongan bravas sin razón
- Que me miren mal
- Que me ignoren
- Que me critiquen

D2 Voy...

Y digamos con estos son otros de los trabajos que ellos hacen, la idea es entrarlos en la parte de investigación entonces sencillamente consultan que un artículo lo leen subrayan hacen el trabajo ideas principales ideas secundarias valores que les sirven para aplicar en la vida y el ensayo el ensayo es la parte final del trabajo es el ensayo en el que muestran la posición de ellos, la posición que ellos asumen frente a lo que leyeron ellos escriben sobre lo que entendió lo que le gusto lo que no le gusto algunos lo escriben y este trabajo lo hacemos cada quince días para que no saturamos tanta información además como tienen que leer cuatro libros además están leyendo un libro están leyendo un libro conmigo que se llama “el caballero de la armadura oxidada” en este periodo en este periodo les toca esa idea es que con este libro puedan aplicar como muchos valores y muchas cosas que experimenta el autor y a partir de ellos también me tienen que entregar un trabajo escrito un ensayo pero yo creo que al final algunos chicos ya lo entregaron si quieren ahorita les traigo para que miren un ensayo ... y eso es lo que hacemos con ellos a nivel eh..... escrito.

Bueno por ejemplo este es otro trabajo que me entregaron de cuando los mando a consultar en internet o algo deben escribir no...no no lo que ellos vean si no como la posición de lo que le gusto o no le gusto de la idea si la aclara si no la aclara el ensayo prácticamente entonces les estoy enfocando para que ellos escriban no para que repitan lo mismo del libro sino que pongan su posición frente a lo que leyeron (Gladys....) si...entonces esto imagínate esto lo hago en este momento lo estoy haciendo solo con ellos (Gladys...) el año pasado lo trabajaba con todos los cursos puesssss a nivel de revisión es bastante dispendioso solo con ellos por el momento con ocho uno la idea es empezar como el plan piloto para ver a que pueden llegar a ver que resultados podemos ver a partir de ellos. La idea es que ellos empezaron escribiendo cero una redacción pésima unas ideas muy sueltas generalmente se busca es hacer resúmenes entonces uno les dice escriba su opinión y resulta que le cuentan lo del autor-yo cogí la

maleta y me salí - tal como dice el libro en lugar en vez de decir el autor cogió su maleta y se fue por que quería tal cosa entonces ya han ido variando esa manera de escribir listo.

1:48 ESTUDIANTE (Sale el profesor)

Hay dos cuadernillos uno que se llama los valores y el otro mi glosario en el cuadernillo de mis valores hay tres, se divide por tres partes una que se llama mis acciones semanales y la otra..... Mis acciones semanales mis valores (mira en un cuadernillo) mis actitudes... mis pensamientos y en el glosario sacamos las palabras de la clase y buscamos el significado al final digamos del bimestre el profesor califica todas las palabras que hemos sacado y si no nos pone en el salón a hacer todas las palabras (Gladys que hacen con esas palabras) **Ummmm no se no nunca nos ha revisado por que es hasta este semestre que vamos a hacer esto** (Gladys y sobre la carpeta de investigación) Ahhh esa si tiene varias paginas el profesor nos puso a copiar todo lo que he escrito y sobre los temas orales una presentación una presentación y hacer un ensayo con glosario y todo como un libro.z

1:11 CARPETAS

- Artículo subrayado en rojo y azul
- Ideas principales
- Ideas secundarias
- Que valores enseña y como lo hace
- Lo que pienso
- Conclusiones
- Bibliografía

0:52

Mucho ruido chicos trabajando, otros hablando el D2 no esta.

0:12

Niñas corriendo dando la vuelta al salón muchos sentados sin hacer nada.

2:12 CARPETA

- Los Biomas
- Títulos
- Subtítulos
- Ideas Principales
- Ideas Secundarias

-Llega el profesor D2

Valores

Ojo tengo que ir a hablar con el papa de Daniel hasta que llegue pilas... no se pueden ir hasta que yo no venga listo

ENSAYO

-Recuerdo - Niños gritando

-Conclusiones

-Bibliografía

-Artículo con algunas palabras subrayadas en rojo.

Yo busque un tema que me pareció interesante saber como se producen los rayos, los truenos y todo eso.

(Gladis aquí que se escribe)

Lo más importante que leyó

Las conclusiones puesss....

Pues las ideas que principalmente quedaron aquí en el trabajo

(Gladys y la bibliografía) De donde saque la información de que bases o sea que bases me sirvieron para hacer ese trabajo esa fue la otra ahí era sobre el día de la tierra pues lo mismo como en el otro pues con un documento sacar ideas principales o de medio ambiente bueno.

(Gladys en el caso de que pierdan que haces?) Ah no se tocaría hablar con el profe y decirle a ver si hay tiempo de otro trabajo o que...

1:16 TEXTOS ESCRITOS

Carpeta sobre artículos subrayado hay valoración así

Entrega 1: mejorar la presentación y los escritos

24/Abril: ¡El ensayo más argumentos!

0:17 ARTICULO SAUBRAYADO EN AZUL

0:15 ESCRITO

¿Esta semana fue especial por que?

Por que mi hermana esta

cumpliendo años esta
semana voy a estar
reunida con mi familia,
y además me estoy hablando
con un niño re bacano.

¿Con que cosas que hacen las personas me irrita con frecuencia?

Cuando me quitaron el
bombón me irrite
demasiado.

0:14 ¿LO QUE ESTOY PENSANDO?

Estoy pensando en mi familia
en mis papas, en que voy
a ir a fusa el domingo
pero lo más importante es que
estoy pensando en mi familia.

¿Qué pienso sobre la guerra en Colombia....?

Que la guerra de Colombia
esta dañando a nuestra gente
pero esta guerra no se da
pa todos los colombianos sino
por unas personas en especial
y para ayudarnos es la
policía, la fuerza armada de
Colombia, etc.

1:34 Carpeta con calificación E

1:20 (Gladis por que crees que te sacaste A)

Ah por que no entregue el ensayo completo me faltó un pedazo, me faltó el título me faltó la bibliografía y por eso me saque A

(Gladis y acá él habla de entrega 1 quiere decir que después vuelven a entregar para subir la nota o para mejorar el escrito)

Pues yo no sé este yo vi que escribió eso pero yo no sé

(Gladys Por ejemplo aquí dice mejorar la presentación y el ensayo más argumentado tú o tienes en cuenta para el otro? Obviamente para este lo dejas así o de acuerdo a lo que él les pida)

No pues toca mirar pues acá yo miro lo que me quedó mal y en el otro lo hago mejor

(Gladys pero no en este mismo ósea)

No pues en este mirar pues en este mirar lo que me quedó mal y lo vuelvo a hacer.

(Gladys lo vuelves a hacer y lo presentas bien)

Si pero en la otra clase

(Gladys pero después ya con otro tema trabajas esto)

Si

(Gladys ósea que este lo vas a volver a presentar? A arreglar lo que te faltó, y ya en los que siguen vas a tener en cuenta)

Que me faltan los tres pasos

0:29 Planeador en cuaderno de estudiante

Primera hoja

I y II Periodo Biología y Ecología

III Periodo Química

IV Periodo Física

D I A S E

Tarea 1 Marcar el cuaderno

Tarea 2 Hacerle márgenes al cuaderno

Saberes previos

El trabajo de ciencias naturales es dispendioso y es importante que la persona que hace ciencia sepa descifrar analizar descubrir y saber descifrar símbolos e imágenes que le ayudan a comprender el fenómeno que esta estudiando

DIA DE VERANO

Escrito hecho a base de una combinación de letras y números.

SOLUCION

Español → y aparece el escrito anterior para con letras correctamente

ANEXO N° 7: TRASCIPCIÓN ENTREVISTA A D2

0'03

E: Buenas tardes.

D: Buenas tardes.

0'05

E: hee Queríamos entablar contigo una conversación muy informal acerca de tu práctica docente, entonces queremos que nos actualices acerca de los datos de tu desempeño en el aula, queremos conocer algo de formación profesional.

0'22

D: Bueno, yo soy licenciado en biología de la universidad Distrital, en el año 2002 me gradué, hee, en el año 2004 hice una especialización de recursos naturales también en la universidad Distrital, graduado en el 2004, hee, actualmente, ah, hice un diplomado en el 2004 en la universidad Distrital y también ahorita pues estoy cursando la maestría en educación patrocinada por la secretaria de educación

0'50

E: hee, ¡Qué bien! Actualmente las tendencias pedagógicas han sufrido cambios importantes. ¿Qué aportes de esos cambios pedagógicos destacas para nuestras prácticas docentes?

1'03

D: Bueno, pues yo considero que, aunque en el papel todo está todo muy bien escrito en la práctica, aunque en el papel casi todo está escrito en la práctica es muy poco lo que se refleja. En muchas escuelas pedagógicas que han tratado de ahondar en el proceso pedagógico y también formar y educar a los chicos, a los jóvenes pero como que en Colombia no se han aplicado con mucha fuerza, por ejemplo están las pedagogías de las inteligencias múltiples de Gardner, hee, está la escuela activa, hee, está la escuela del constructivismo que tiene sus orígenes en Piaget pero, pero como que ninguna en si es como la única que tiene la verdad total, que tomar como de estos diferentes modelos y contextualizarlos, tener como el mejor referente es contextualizar todos los modelos para ver si aplicándolo aquí en nuestro

cotidiano desempeño, porque no podemos hablar de desarrollar inteligencias múltiples como lo hacen en Europa o como lo hacen en Estados Unidos sin llevar un propio contexto, muchas veces esas estrategias no son ni viables aquí en el proceso. Actualmente yo creo que en las escuelas distritales, el proceso es más cognitivo que desarrollo de competencias, digamos para llevar al chico al perfeccionamiento de sus conocimientos sino es más como de, como la escuela digamos, la escuela semitradicional, aplicamos muchas tendencias pedagógicas pero todavía seguimos con el, con la mente con el conductismo.

3'04

E: Bueno, en estos cambios que han surgido en la pedagogía, muchos han tratado de implementar la lectura y la escritura para favorecer estos procesos que se dan en el interior del aula, de esas prácticas de lectura y escritura como a nivel social ¿Qué hee, piensas tú son elementos que se pueden abordar de forma interdisciplinar?

3'29

D: El estudiante aprende leyendo y aprende es leyendo y vivenciando lo que lee, aplicando esa lectura que hace, a darle una resignificación de esa lectura más que el oír. Si él no lee pues está a quedarse en, según el nivel de lectura que hay con otros compañeros, lo que yo he podido darme cuenta es que los chicos en nuestro colegio no leen, son muy reacios a la lectura, hee, uno los manda a leer un artículo muy sencillo y de un 100 % leen un 10, de ese 10 lee superficialmente, hacen una lectura muy general y nada comprensible, um, entonces lo que yo he trato de hacer es que los chicos quieran tener el amor por esa lectura para lo cual yo me he propuesto generarles muchas actividades y estrategias que los lleven a leer y que los lleven a leer sobre todo en ciencias, cosas de actualidad, cosas que a ellos les interesen más que el simple aspectos que también tienen una tendencia formativa; ellos están en una edad de pubertad, adolescencia , la cual muchos, muchas informaciones, situaciones extranjeras tratan de permear su personalidad, la idea es, entonces que todas estas informaciones ellos la puedan hacer una lectura muy comprensiva y la puedan llevar a la realidad, la puedan utilizar, la puedan apropiar, muchas de esas lecturas de contexto a sus vivencias, de la lectura de periódicos también hemos sacado unos artículos, unas situaciones que tienen que ver más con el área de desempeño mío, de ciencias naturales y llevarlos más a que ellos se apropien de esa información en su diario vivir.

5'20

E: Bien, osea que, podríamos concluir que sí, los procesos de lectura y escritura pueden favorecer la adquisición o los desempeños.

D: Ciento por ciento, es que el que no lee y no escribe, no aprende considero yo. Uno puede contar una historia y yo le encuentro el significado a esa historia, pero si yo esa misma historia la veo en un libro y la leo, la puedo leer, la puedo entender totalmente diferente que como tu me la contaste y normalmente lo que hacemos nosotros en el aula de clases es contar historias en diferentes temáticas, si el chico las lee y la tiene directamente de la fuente las va a entender mucho mejor, porque va a tener su propia percepción de la realidad y la va a llevar a su entorno y va a mirar para que le sirve y para que no le sirve, ya. El que lee y escribe esta dado a que tiene siempre un alto índice de conocimiento, lógico que hay mucho de lectura y escritura

0'01

E: Bueno, tu nos estabas hablando de la edad en que se encuentran tus estudiantes, hemos entendido que manejas un grupo de octavos, de adolescentes ¿que expectativas a nivel personal y profesional te ha generado este grupo?

0:16

D: Ese curso es bastante conflictivo, llamémoslo así, aunque son chicos normales, no tienen ninguna característica especial, son conflictivos en el sentido de que a todo le encuentran y le quieren hallar pero, cualquier propuesta que se les lleve no les gusta, entonces eso ha generado un reto, un reto mayor para llevarlos a ellos y a nivel pedagógico mucho más cuando no les gusta leer, entonces ha sido un reto mío, hee, tratar de llevarles a que ellos quieran, quieran empezar a leer. Ahorita, pues he iniciado el proceso de que lean, que lean algo que ellos tengan a la mano, sus principios de fuentes lo que a ellos más les interese y hay muchos chicos que se han acercado y que les ha parecido muy buenas esas lecturas que les he propuesto, lo que yo les he propuesto, otros que muy interesados en lo, en lo que se les propone, son chicos que poco a poco han ido como soltando y dejando de ser tan reacios a ese esquema de lectura.

1'15:

E: Tratando de acercarnos a una definición del proceso de lectura ¿Qué nos podrías decir?

D: Lectura es, yo puedo hacer lectura de símbolos, gráficas, señales, de todo, es simplemente hacer una re, resignificación mía como individuo de eso que yo observo para aplicarlo a mi diario vivir.

1'38

E: ¿Y por escritura?

D: Por escritura, es poder plasmar esa resignificación que yo hago para con mis propias palabras, no es volver a repetir lo que otro autor dice, ni lo que otra persona ha dicho sino mi propio significado con mi puño y letra.

1'55

E: Hee, Queremos saber, que, ¿Qué resultados has encontrado a través de las prácticas de lectura y escritura en nuestro medio, de estas prácticas?

2'08

D: Los chicos han ganado mucho con el hábito, han ampliado su vocabulario hee, han también algunos no todos, pero hay algunos que han mejorado su letra, hay otros que también han mejorado también la redacción, otros que han mejorado un poco la ortografía, aunque el problema de la ortografía es bastantes cruel y difícil de mejorar en tan poco tiempo, y hay vamos, eso es como lo que yo puedo ver como ganancia, sobre todo la ganancia en ciencias, en el campo de ciencias que es lo que yo mando leer.

2'45

E: En cuanto a la producción escrita ¿y en cuanto a la lectura qué resultados has obtenido?

D: ¿Lectura? Muchos de ellos han iniciado procesos de lectura que eso ya es un arma, antes no leían, ya medio leen y de lo que medio leen están escribiendo.

E: Muchísimas gracias.

D: Para servirles.

ANEXO N° 8 PRECATEGORIZACIONES INDIVIDUALES: PRECATEGORIAS INVESTIGADOR 1

VIDEOS	DOCENTE	ESTUDIANTE
ENTREVISTAS	Formación Profesional Percepción del cambio pedagógico Concepción de Lectura Concepción de escritura Contextualización Estrategias de enseñanza (Didáctica) Concepción o percepción de Aprendizaje (Metodología) Percepción de aprendizaje y enfoque pedagógico. Evaluación del Aprendizaje (Valoración del proceso)	
GRUPO DE DISCUSION		Percepción acerca del docente Percepción de aprendizaje Percepción de lectura Percepción de escritura Escritura como medio de expresión de sentimientos Percepción de evaluación Intereses del docente y del estudiante Motivaciones internas hacia la lectura y la escritura

<p>CLASES</p>	<p>Calidad de tiempo en clase dedicado a la L y la E.</p> <p>Manejo de autoridad.</p> <p>Motivación hacia la L y la E</p> <p>Interacciones del docente con la L y la E</p> <p>Uso de la escritura</p> <p>Seguimiento a los procesos</p> <p>Evaluación (Ap. del docente)</p> <p>Actividades dedicadas a la L y la E</p> <p>Actividades que relacionan la L y la E con las CN</p>	<p>Interés por las actividades propuestas sobre L y E</p> <p>Interacciones con el docente</p> <p>Libre expresión</p> <p>Seguimiento de Observaciones que hace el docente</p> <p>Autoevaluación (Coherencia de los escritos)</p> <p>Reconocimiento de la L y la E como estrategia de aprendizaje</p> <p>Pautas para la elaboración y presentación de trabajos escritos</p>
<p>PRODUCTOS</p>	<p>Normas Claras</p> <p>Seguimiento</p> <p>Evaluación</p>	<p>Coherencia en los escritos</p> <p>Seguimiento y profundización de las observaciones del docente.</p> <p>Reelaboración de trabajos.</p>
<p>ENCUESTAS</p>		<p>Gusto por la lectura</p> <p>Gusto por la Escritura</p> <p>Concepción de lectura</p> <p>Concepción de escritura</p> <p>Intencionalidad de la evaluación</p> <p>Diferencia en los escritos para L y para CN</p>

ANEXO N°9: PRECATEGORIAS INVESTIGADOR 2

PRECATEGORIZACIÓN (propuesta por Gloria Casas)				
PARTICIPANTE	FUENTE DE LOS DATOS	PRECATEGORIAS CON BASE EN LOS REGISTROS AUDIOVISUALES	FUENTE DE LOS DATOS	PRECATEGORIAS CON BASE EN LOS REGISTROS ESCRITOS
ESTUDIANTES	GRUPOS DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación Afectividad Motivación Percepción de lectura y escritura Interés del estudiante Objetivos del docente Diferencia en la escritura entre lenguaje y otras áreas. 	PRODUCTOS Carpetas de investigación Portafolio Glosario Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del docente Seguimiento del proceso Uso de una estructura específica Gustos e intereses del estudiante
				ENCUESTAS	Percepción de lectura y escritura Gusto por la escritura Gusto por la lectura Preferencias temáticas Preferencia de estructura para la escritura Diferencia en la escritura entre lenguaje y otras áreas.
DOCENTES			ENCUESTAS	<ul style="list-style-type: none"> Formación del docente Percepción de lectura y escritura Aplicación de estrategias del área de lenguaje en otras áreas.
	ENTREVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> Formación del docente Metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura Intereses del docente frente a la lectura y la escritura Objetivos frente a la lectura y la escritura Percepción de lectura y escritura Articulación de la lectura y la escritura con otras áreas 	PRODUCTOS Carpetas de investigación Portafolio Glosario Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> Procesos de seguimiento Presentación de estructura Estrategias Recomendaciones Evaluación Motivación a la lectura y la escritura Proyección o expectativas del docente
	CLASES	<ul style="list-style-type: none"> Intereses del docente Intereses del estudiante Seguimiento al proceso de lectura y escritura 		

ANEXO N° 10 :PRECATEGORÍAS INVESTIGADOR 3

Fuentes de Datos / Participante	DOCENTES	ESTUDIANTES
ENCUESTAS	Lectura y escritura Motivación Exigencias del docente	Lectura y escritura Gusto por la lectura Actividades de producción escrita Relación texto-área
VIDEO CLASE	Lectura y escritura Intereses Motivación Exigencias del docente	Lectura y escritura Relación de los chicos con la lectura Tipos de lectura escogida Tipos de texto de acuerdo

	Actividades de producción escrita	al gusto
GRUPO DE DISCUSIÓN	Lectura y escritura	Lectura y escritura
	Motivación	Gustos
	Exigencias del docente	Afectividad o cercanía con el docente
	Metodología	Relación texto – área
PRODUCTOS	Lectura y escritura	Lectura y escritura
	Intereses	Relación texto – área
	Motivación	Gustos
	Exigencias del	Tipos de textos trabajados

	<p>docente</p> <p>Relación texto-área</p> <p>Pautas para la producción escrita</p> <p>Progreso en la escritura</p> <p>Correcciones frente a la producción escrita</p>	
--	---	--

ANEXO N° : 11 TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN

GRUPO 801 MODERADOR G

ESTUDIANTES E1 E2 E3 E4 E5 E6

N	T/M	UNIDAD DE ANALISIS	CODIGO O CATEGORIA
G		Primera pregunta para el que quiera contestar ¿Qué entienden por escribir?	
E1	0.16	Es cuando uno se expresa sus sentimientos y lo que piensa	
E2	0.30	Yo creo que escribir es cuando tu piensas algo que te gusta y lo expresas a otra persona ó sea lo dices como con el amor y la pasión que siempre lo quisiste decir (chocan sus manos en señal de respaldo con E1)	USO DE LA ESCRITURA
G		¿Quiere decir que si yo no escribo con amor no es escribir?	
E2	0,51	Claro escribir no es solo expresar lo que sientes escribir es anotar algo que tu necesitas saber ó sea... perdón Escribir no es solo cuando tu quieres decirle algo a una persona sino es para anotar recordarte de algunas hartas cosas	PERCEPCION DE ESCRITURA
G		Que les piden sus profesores cuando les dicen hagan un escrito sobre... que les piden generalmente?	
E1	1.17	Sobre lo que pensamos digamos de lo que nos leen por ejemplo que les enseñó	
E2	1.19	Que escriba lo que uno piensa sobre el documento que les enseñó que aprendieron ...eso reflexiones	USO DE LA ESCRITURA
G		Ó sea reflexiones	
E2	1.23	Si si si	
E1	1.29	Pues digamos uno piensa uno mismo y dice digamos se pone a pensar si hice estas cosas o que esta sintiendo	AUTOEVALUACION

		digamos	
E3	1.37	Cuando se tiene en cuenta el comportamiento interno la de las personas	
G		Respecto a? el comportamiento interno respecto a?	
E3	1.44	A la situación... que se esta viviendo	
E1	1.49	Digamos por el respeto reflexiones a que uno le falte al respeto si a uno le gustaría que lo irrespetaran	
E2	1.57	Si uno quiere que lo respeten pues también respeta	
E3	2.00	Ósea el respeto es total mirar los errores que tiene las bases para corregirlos para ser mejor	AUTOEVALUACION
G		Que entienden por leer?	
E5	2.13	A verrrrr... Es cuando... es cuando uno pssssss... no se pues (risa) es cuando uno quiere aprender algo que uno quiere saber ... leer psss uno leer puede leer cuentos cosas asi de química de física tantos libros que hay a veces uno quiere leer los libros que uno quiere del corazón que le nace leerlos hay otros libros que por obligación le toca leerlos	PERCEPCION DE LECTURA
E1	2.44	Pues yo digo que leer es digamos cuando uno digamos esta pensando y ve un libro asi y le parece interesante o también uno se siente solo y asi...	MOTIVACIÓN A LA LECTURA
E2	2.53	No leer yo pienso es cuando tu necesitas algo cuando vez algo que te gusta osea una información leer es cuando te quieres informar o cuando quieres informar a los demas	MOTIVACIÓN A LA LECTURA
E4	3.04	Es una forma de expresar interés por algún tema o algo que puedas encontrar en un libro en un escrito en un texto o algo	USO DE LA LECTURA
E3	3.12	Leer no es solo leer leer es leer leer (risas)pues ósea leer es para informarnos o para informarles por que yo también les puedo estar leyendo a todos ósea no es solo para mi si ósea es para auto informarnos	USO DE LA LECTURA
E2	3.32	O explicar algo o explicar a los demás ...Milena (refiriéndose a la compañera que no ha intervenido)	

E4	3.37	Que esta muy roja (risas)	
G		No ha entrado en ambiente	
G		Algo que me llama la atención es que ustedes han indicado de la diferencia muy clara	
G		Que ustedes asumen que leer es solo cuando yo quiero es lo que cada uno termino diciendo entonces tu dices es leer cuando yo quiero leer un libro cuando yo me acerco a algo que me gusta cuando yo veo algo interesante entonces a eso que a mi me toca leer como lo llamamos	
E3	4.05	Cuando toca?	
G		Si	
E3	4.07	Obligación	PERCEPCION DE LECTURA
E1	4.09	Yo digo heee pero	
E5	4.13	Pues.... Me	
E2	4.15	Pues es que no le llegue a uno leerlo este uno digamos este periodo nos pidieron leer la breve historia de la química	LECTURA EN NATURALES
E5	4.18	Nooooo	
E2	4.20	Retoma siiii y como otra persona el profesor trata de siempre poner los temas que nos gusten por ejemplo este nos puso uno que se llama Maestro Ciruela ... ya ve que se ve como interesante mientras que la breve historia de la química como que	INTERES DEL DOC MOTIVACION
E4	4.35	El solo hecho de que ...el solo hecho de que diga la palabra química	
E2	4.40	O breve es como ósea tu siempre te interesas por el tema que te llame la atención	MOTIVACION
E1	4.45	O que de una vez xxxxxxxxxxxx de la química y eso pero digamos que	

G		Como el profesor de ciencias los motiva para que ustedes lean que esta haciendo o utilizado el para que Uds. se acerquen a la lectura	
E2	5.03	Las notas (todos coinciden y asientan el respeto)	EVALUACION
E1	5.04	Bueno	
E5	5.05	Las notas nos dice que.....	
E2	5.07	Nos dice que esto vale el 60% que nos pone nota ohhhh	EVALUACION
E3		No noooooo	
E1	5.09	Interrumpe No pues a veces yo digo que el intenta buscar libros mas interesantes que le parezcan a uno buenos y digamos los mas económicos también por una parte	INTENCIONALIDAD DEL DOC
G		¿Como cuales?	
E1	5.22	Digamos....	
E2	5.23	Interrumpe, El caballero de la armadura oxidada	INTERES DEL DOC
E4	5.26	Estooooo este otro libro	
E3	5.28	El Zoro	
E2	5.29	El Zoro también	INTERES DEL DOC
E4	5.31	A mi también me gusto	GUSTO POR LA LECTURA
E2		Eeeeeeee	
E4	5.32	A mi también me gusto juventud en éxtasis	GUSTO POR LA LECTURA
E2	5.33	O sea es un libro muy bonito	
E3	5.34	O sea que se enfoquen en la edad en la que estamos nosotros por que que vamos a leer caperucita roja	CONTEXTO
E3	5.41	Risas (interrumpe) porque digamos porque digamos una profe de español por ahí un libro digamos por allá	CONTEXTO

		de los años 80 que ya no se ve	
E1	5.45	Y por ejemplo una profe de español ella digamos si nos pone libros pero...	
E3	5.47	De pronto tenga algo interesante pero a uno no le llama la atención	GUSTO POR LA LECTURA
E1	5.49	Y el profe.... Por ejemplo una profe de español ella digamos tiene que ver con lo que vamos a ver digamos la estructura de la lengua	
E2	5.57	Es según lo que vamos a ver	
E1	5.59	No tiene que ver con esto en cambio el profe si nos motiva para esto	
E2	6.04	Por ejemplo habla de las clases que estamos viendo el romanticismo el libro habla del romanticismo.	USO DE LA LECTURA
E3	6.06	Pero por ejemplo a mi no me inspiran con notas ...a mi así me digan que vale 100 puntos si a mi no me gusta no lo leo a mi me gusta la lectura y me gusta mucho leer me apasiona pero o sea me fascina leer cuando no tengo nada que hacer pero si toca no noooooo	MOTIVACION A LA LECTURA
G		¿Y como los motiva el profe para que ustedes escriban?	
E3	6.25	Por reflexiones	PERCEPCION
E1	6.26	Digamos queee	
E3	6.29	Mas que todo nos toca el corazón como quee	SENTIMIENTOS
E1	6.31	Digamos que	
E3	6.32	Nos hace una reflexión biennnnn	PERCEPCION

E1	6.35	Por ejemplo cuando habla de la cultura Emo el intenta que hacer la clase toda divertida	CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA
E3	6.41	No es una clase como como ninguna profe la hace	METODOLOGIA
E1	6.44	Usted la ve y digamos todo el tiempo enseguida se ríe	MOTIVACION
E4	6.45	Una clase variada	
E2		Noooo (y reafirma con el gesto) pero cuando	
E3	6.50	No es como ninguna otra clase eso de que estoos los niños respetan al profesor y el escriba y escriba y hable ahí como un ejecutivo no un profesor siempre lo hace de diferentes maneras	PERCEPCION DE ENSEÑANZA
E1	6.58	A él no le gusta cuando por ejemplo él esta hablando y digamos ella o así esta escuchando música no o digamos cuando le va a devolver la palabra a alguien	METODOLOGIA
E3	7.10	Uno intenta resolver su clase pero de forma diferentes ningún otro profe cuenta con uno lo hace reír o le regala algo	METODOLOGIA
E1	7.15	Yo he estado con el grupo como por un año lo he visto conmigo dentro del otro grupo y el maestro él hace amena la clase digamos nos explicaba la cedula ¿Cómo es? (se dirige al grupo)	
T	7.31	Célula	
E1	7.34	Cedula	
T	7.36	Célula	
E1	7.43	Bueno es (risas)célula bueno y entonces que xxxxxxxx	

		pero muy chévere	
E3	7.45	Al profesor le gusta la forma diferente de hacer la clase y de la enseñanza	MOTIVACION
E1	7.50	Por ejemplo conmigo por ejemplo digamos con chistes o también hace chistes con confianza	MOTIVACION
E2	7.56	No pero la verdad lo que siempre ha hecho es buscar la mejor atención la que de verdad nos toque el corazón y nos haga sentir esa es	PERCEPCION DEL DOCENTE
E3	8.03	Como que nos sirva para eso	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
E1	8.05	La que nos ayude a tomar decisiones la que nos haga reflexionar sobre una decisión si es buena para nosotros y para los demás sirve para que estén reflexionando	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
G		¿Y como relacionan esas reflexiones con las clases de ciencias?	
E2	8.17	Nos da muchos ejemplos	CONTEXTO REAL
E3	8.21	Ejemplos de la vida cotidiana	CONTEXTO REAL
E2	8.22	Si cuando el era pequeño como resultado trabajando	CONTEXTO REAL
E5	8.24	Nos leyó la bibliografía	
E4	8.26	Autobiografía	
E1	8.31	Que por tonto se le quemaron las manos	CONTEXTO REAL
E5	8.35	Tan abusivo	

E3	8.45	Con ejemplos de la vida cotidiana por ejemplo dice una historia y no la cuenta y pues eso como que nos ayuda uno lo ve pero no lo siente dice el profe que por ejemplo un niño aguantando hambre entonces nosotros si que como que nosotros si tenemos y no agradecemos como que nos ayuda	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
E1	8.51	O si no acercándonos digamos también a veces	
E3	8.55	Nosotros desaprovechamos oportunidades para nosotros entonces el intenta hacer como eso	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
E1	9.01	No solo de su vida también coge ejemplos de los niños que el conozca	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
E2	9.03	Que relaciona con lo que haya visto	CONTEXTO REAL
E1	9.05	Si que haya visto	
E3	9.10	Los relaciona con los temas de la clase	CONTEXTO REAL
G		Por ejemplo con cuales temas los puede relacionar?	
E2	9.12	Una vez nos dijo que estaba bajando un puente y que vio que había una niña muy pequeña con una señora en brazos que tenia la niña en los brazos y que no tenia nada que comer y que la niña pequeña se le acerco y le dijo que si le daba 200 pesos para un pan se fue para una panadería y compro 2000....	APRENDIZAJE PARA LA VIDA
E3	9.29	No el siguió derecho	
E1	9.30	El siguió derecho pero pero...	
E3	9.33	No el siguió derecho y ya después como que el dio	APRENDIZAJE

		remordimiento se devolvió y le compro el pan	PARA LA VIDA
E1	9.38	Si se quedo pensando y le dijo tome y le dio para 2000 de roscón	
E2	9.41	Si y le dio para el pan y en esa clase nos dijo queeeee que que pensábamos al respecto ... entonces ahí todos nos pusimos a escribir	MOTIVACION
E3	9.47	eso hace cuando los valores no es respecto	
E1	9.55	Y ahí nos puso a escribir en una hoja ahí digamos el proceso que habíamos llevado y digamos marca las hojas y pasa al frente y comienza a leerlas y digamos los que quieran leerlas pues pueden leerlas los que quieran decir....	MOTIVACION
G		¿Cómo evalúa? Nonono no es para evaluar ni sancionar ni nada	
E5	10.25	si que ha aprendido que aprendió	EVALUACION DE APRENDIZAJE
E3	10.28	Siempre evalúa bien	PERCEPCION DEL DOCENTE
E1		Ah no no no (continua la señal con la mano)	
E5	10.36	El nunca los evalúa el nos puso a nosotros unos cuadernillos que se llaman mis valores y el otro era el glosario pero el año pasado pero este año solo nos puso un libro el de los valores	USO DE LA L Y LA E
E1	10.50	Pero a el le interesa mucho que los que quisiéramos siguiéramos llevando el libro pero como fueron tan	AUTOEVALUACION

		poquitos comenzó a decir que eso se iba a volver nota	
E3	10.58	Este libro le valió un puntaje en la evaluación	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
E2	11.03	El profe llegaba y nos ponía tres preguntas en el tablero y nos decía respóndalas y una de ellas fue que fuuue lo que	METODOLOGIA MOTIVACION A LA ESCRITURA
E1	11.08	Te entristeció	
E2	11.09	Esta semana y otra era que fue	
E4	11.12	Estas pensando lo que estas pensando en este momento	ACTIVIDADES GENERADAS A PARTIR DE LA E.
E2	11.13	Estos escritos estos escritos	
E5	11.16	y la otra fue cuales fueron tus acciones más tristes de esta semana	ACTIVIDADES GENERADAS A PARTIR DE LA E.
E3	11.18	Este librito sirve para uno desahogarse por ejemplo uno toda la semana con esa cosa ahí adentro y uno sin podérselo decir a nadie pues el papel y el lápiz le ayudan si pues yo me desahogo escribiendo cualquier cosa	USO DE LA ESCRITURA
G		Y la carpeta de investigación esa es como más formal noo?	
E1	11.38	Ah esa pues yo he encontrado para que nosotros al ir investigando nosotros vayamos aprendiendo y a veces nos pone temas libres aquí hay una muestra digamos	ESTRATEGIAS A PARTIR DE LA LECTURA Y LA E

		para ver que es lo que mas le interesa a uno	
E4	11.55	Y para escribir sobre este tema tenemos unos pasos unos pasos por ejemplo que saque el resumen las ideas principales el ensayo la opinión	ESTRUCTURA DE LA E PETICIONES DEL DOC
E1	12.05	las palabras que no entendió	
E2	12.08	La presentación luego va con una fotocopia de lo que leíste y resaltamos lo mas importante	ESTRUCTURA DEL TEXTO E PETICIONES DEL DOC
E3	12.15	Ideas principales ideas secundarias	ESTRUCTURA DEL TEXTO E PETICIONES DEL DOC
E1	12.18	Mire aquí hay un ejemplo ah ah acá si se sabe	
E4	12.20	Si porque es que esa fue recuperación	AUTOCORRECCION
E1	12.25	O si quiere le mostramos la de ...	
G		Digamos que el profe le ayudo y tu subrayaste aquí.....	
E3	12.33	lo mas importante para lo que mas le gusto me da igual	AUTOCORRECCION
G		Digamos correcciones de esto..	
E1	12.42	No primero él lo califica y luego él de pronto nos ...	SEGUIMIENTO A CORRECCIONES

E3	12.45	No el tiene en cuenta la opinión de uno	PERCEPCION DEL DOCENTE
E1	12.46	Si si si	
E3	12.47	No todo el mundo lo escribe y el lo respeta	
E1	12.53	A veces él nos explica nos explica por ejemplo cuales fueron los errores que cometimos en la presentación	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
G		Digamos de lo que explica verbalmente no les escribe notas?	
E1	12.58	Notas no no nos escribe	AFECTO POR EL DOCENTE
E4	13.00	A veces a veces nos escribe y a veces no nos escribe	AFECTO POR EL DOCENTE
E5	13.05	El respeta mucho las opiniones de uno como uno opina de	PERCEPCION DEL DOCENTE
E1	13.11	Digamos escucharnos para tratar de entendernos	PERCEPCION DEL DOCENTE
E4	13.15	Encontrando lo bueno en lo que uno hace	PERCEPCION DEL DOCENTE
G		Lo bueno y lo malo?	
E4	13.25	Bueno lo malo también sin que uno se desanime así pues si	METODOLOGIA
E1	13.27	Si si si porque no se como se dice hay unos que nos sacamos I y no por esto bajarle por esto toca hacer lo	VALORACION

		mejor que esto es importante	
G		Ustedes que hacen con las observaciones	
E3	13.41	a veces las borramos	
E2	13.42	a veces tratamos de arreglarlas	
E4	13.46	si a veces las ignoramos porque ahhhh (con un gesto) eso es una mamera	INTERESES DEL ESTUDIANTE
E3		si si (y todos asienten y murmuran)	
E1	13.51	Si pero uno después se concentra revisando y el profesor hace la revisión sobre las carpetas	
E2		XXXX	
E3	13.57	yo por ejemplo solo he pasado dos entregas y comienza ahhhh como hay dos profesoras que dicen yo no puedo entender como una persona pueda hacer esto dice que nosotros somos unas porquerías que el peor curso que nosotros no somos que nosotros somos y nos compara con todos los alumnos y que nosotros somos el mejor choque ella dice ahiiii que el otro año no quiere quedar con nosotros porque tienen Uhi nos trata re feo	COMPARACION CON OTROS DOCENTES
E2	14.34	ella comienza ahhh xxx y no es por eso es que ella es una de las personas que digamos uno va a hablar y ella comienza uhiii ustedes nooo estoy cansada	COMPARACION CON OTROS DOCENTES
E1		SIII	

E2	14.47	la verdad es que uno se siente porque digamos uno le va a mostrar uno va para allá y ella no nono	COMPARACION CON OTROS DOCENTES
E3	14.58	porque tienen un español uhmm nos trata mas feo ustedes que pereza ella entra como de una vez con que pereza	EVALUACION DE LA METODOLOGIA DE LOS DOCENTES
E2	15.04	aquí huele a orines que asco que pereza	PERCEPCION DEL ESTUDIANTE

ANEXO N° 14: PRODUCCIONES ESCRITAS GRUPO D1

EL REY HIDROGENO

Erase una vez un planeta llamado (Periodo) allí vivían 9 familias, la familia metales alcalinos, la familia metales alcalinotérreos, la familia metales de transición, la familia tierras de raras, la familia tierras raras radiactivas, la familia elementos poco metálicos, la familia metaloides, la familia no metales y la familia gases nobles. Pero había una persona que no tenía familia, es el joven Hidrogeno, él desde pequeño estuvo solo no conoce ningún dato de sus padres.

Según la leyenda de ese planeta decía que hay un rey y que ese rey ha sido enviado por un Dios para que hiciera de ese planeta un mundo lleno de paz y armonía.

Como Hidrogeno no tenía familia estaba buscando posada en alguna de las 9 familias, solo la familia metales alcalinos lo dejó quedar. Paso la noche durmiendo plácenteramente y tomando café.

Al día siguiente convoco a las 9 familias y les dijo que él era el rey, al momento de lo dicho toda las familias se sorprendieron se sintieron muy mal por no haberle dado posada, se expreso muy bien ante la familia metales alcalinos.

Esa misma noche las otras 8 familias fueron a donde Hidrogeno y le dijeron que se podía ir a quedar a sus casas, él les contesto y les dijo que no que el necesitaba amigos de verdad y no amigos falsos.

Las 8 familias le construyeron un grandísimo palacio para el rey, el rey lo acepto con una condición que él quería que su planeta fuera amable que ayudara a las personas que lo necesitaban que hubiera paz, amor, armonía, etc.

Ellos aceptaron sus condiciones, paso un año, le dijo a un empleado que se vistiera con la ropa rota sucia y que se fuera adonde las 9 familias y que les pidiera posada, comida y un baño. El rey hizo eso para ver si las familias habían cumplido lo prometido.

Al día siguiente volvió el empleado y le dijo al rey que sí, que las familias habían cumplido, el rey se puso muy feliz y convoco a las familias y les conto lo que él había hecho los felicito, todos muy felices hicieron una gran fiesta.

FIN

ANEXO N° 15: UN HOMBRE EN SU GRAN LABORATORIO

Antes de que al hombre le interesara el orden de las cosas, no sabía a ciencia cierta la finalidad de los elementos, ¡ni siquiera se sabía que era!; pero un hombre que se distinguía entre los demás, conocía los trabajos de otros sabios, anteriores a él, pero pensaba que eran insuficientes; este chico sabio y entrometido se llamaba Dimitri Mendeleiev, era demasiado imperativo y se divertía a diario en su gran laboratorio, sabes la finalidad?... se pasó un buen tiempo investigando acerca de cada sustancia que tenía a la mano, todas con diversos colores y olores, despertaba su infinita curiosidad.

Un día Dimitri estaba muy aburrido, se detuvo un momento y se sentó cerca de su gran microscopio antiguo, observó una gran partícula que se había formado sobre sus instrumentos y descubrió que cada átomo de los elementos tenía una sutil diferencia como su núcleo, una pequeña canica en un enorme estadio futbolístico, tenía dos cuerpos extraños y diferentes, uno de ellos muy grande y el otro diminuto estos eran los protones y los neutrones pero cada elemento tenía un número diferente de ellos, entonces tuvo un plan, establecería un orden ascendente a través de este sutil detalle, organizó los elementos por su número de protones sabes? él descubrió que los átomos tenían un número semejante de protones y de electrones; y utilizó este orden para establecer el orden que hoy conocemos observó que cada grupo tenía características semejantes, entonces los clasificó en columnas, los periodos seguían esa maravillosa secuencia con un orden increíble, con una pequeña excepción algunos elementos eran tan raros que los aisló y los nombró "Tierras Raras", pero seguían la misma numeración otros eran tan incomprensibles que reconoció que venían todos de un mismo gas y tenía una enorme estabilidad, los denominó "gases nobles" y los aisló a la última columna de la tabla. Dimitri se alegró al ver tan armonía, que hasta el día de hoy conocemos como la tabla periódica de los elementos.

ANEXO N° 16: LA TABLA PERIODICA

Habia una vez un grupo de niños que querian aprender sobre la tabla periodica ,pero habian dos niños llamados Karen yJuan que era los mas inteligentes del salon y sabian todo acerca de la tabla periodica este grupo de niños le decian que le enseñaran pero los niños le decian lo primero que hemos visto es masa atomica, numero atomico ,pesoatomico , numero de4 oxidacion y densidad , hasta el momento es lo que hemos visto pero en ese momento se acabo la clase el grupo de niños se tuvieron que ir para la casa la mama de los niños le pregunto que como le habia ido y el niño le dijo que karen y juan les habian enseñado varias cosas sobre la tabla periodica y de que se trataba de la masa atomica y otras cosas mas su madre le dujo al niño , bueno hijo eso esta muy bien aprendas casa dia mas sobre esta materia tan bonita y ojala que karen y juan te sigan enseñando para que aprendas muchicimo mas sobre quimica .

Al dia siguiente en el colegio los estaban mas entusiasnmados por que aprendian mas sobre la tabla periodica y habia un niño muy terco llamado JAIR que le explicaban y no emtendia nada pero Karen era muy tierna y pacible le e xplico y casa vez el niño le entendia ala perfeccion asi cuando llego la evaluacion todos estaban tan pilos que era tanto lo que juan y karen les enseñaron que fueron los mejores de el colegio y la clase .

FIN